

UNIVERSIDADE DA CORUÑA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOXÍA EVOLUTIVA E DA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**DETERMINANTES COGNITIVO-MOTIVACIONALES DEL
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

Autor: ANTONIO VALLE ARIAS

**Directores: Dr. D. RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH
Dr. D. JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ**

A Coruña, 1997



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOXÍA
EVOLUTIVA E DA EDUCACIÓN

RAMON GONZALEZ CABANACH, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Coruña, en su calidad de co-director de la Tesis Doctoral de D. ANTONIO VALLE ARIAS, titulada "*Determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico en estudiantes universitarios*", autoriza su presentación a trámite de lectura y defensa públicas, por considerar que reúne los requisitos científicos requeridos.

La Coruña, 17 de marzo de 1997



D. JOSE CARLOS NUÑEZ PEREZ, Profesor Doctor del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo, en su calidad de co-director, autoriza la presentación a trámite de lectura y defensa pública de la Tesis Doctoral de D. ANTONIO VALLE ARIAS, con el título de "*Determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico en estudiantes universitarios*", por considerar que reúne los requisitos de interés, científicos y metodológicos requeridos.

Oviedo, 13 de Marzo de 1997.

Fdo.: José Carlos Núñez Pérez

**A Ana, por su apoyo
y comprensión.**

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación ha sido posible gracias a la colaboración y ayuda de muchas personas. Quisiera expresar mi agradecimiento a todos aquellos profesores y estudiantes de la Universidad de La Coruña que han contribuido, de una u otra forma, a la realización de esta investigación; en unos casos facilitando la recogida de información y en otros participando activamente en la cumplimentación de los cuestionarios. A este respecto, quiero mostrar mi gratitud a Susana Rodríguez Martínez por su ayuda y colaboración desinteresada en la aplicación de las pruebas.

También quiero agradecer de una forma muy especial el apoyo y ayuda recibida por parte de los Directores de esta investigación, el prof. Dr. D. Ramón González Cabanach y el prof. Dr. D. José Carlos Núñez Pérez. Sin sus ideas, consejos y orientaciones a lo largo de todo el proceso, este trabajo no hubiera podido realizarse. Además, debo reconocer que su amistad y confianza han facilitado que el interés y motivación para llevar a cabo esta investigación fuese incrementándose día a día.

Por último, a algunos compañeros y compañeras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Coruña que siempre han mostrado un interés especial por el desarrollo de este trabajo de investigación y nos han animado en todo momento; para ellos mi más profundo y sincero agradecimiento.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

	<i><u>Página</u></i>
<u>AGRADECIMIENTOS</u>	v
<u>ÍNDICE GENERAL</u>	vi
<u>INTRODUCCIÓN GENERAL</u>	1
 PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
 1. <u>ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS PROCESOS DE</u> <u>ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO</u>	
Introducción	11
1.1. Una aproximación al estado actual de la educación universitaria	12
1.2. La importancia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario	13
1.3. Las variables del alumno como factor determinante del aprendizaje en el contexto universitario	19
Síntesis y conclusiones	32
 2. <u>RELACIONES ENTRE COGNICIÓN Y MOTIVACIÓN:</u> <u>EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO</u>	
Introducción	41
2.1. El aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional	42
	49

2.2. El aprendizaje autorregulado	58
Síntesis y conclusiones	68
3. <u>VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES Y</u>	
<u>APRENDIZAJE ESCOLAR</u>	71
Introducción	72
3.1. Motivación y aprendizaje escolar	75
3.1.1. Aproximación conceptual	75
3.1.2. Procesos de atribución causal y motivación	85
3.1.2.1. La teoría atribucional de la motivación de logro de B. Weiner	85
3.1.2.2. La teoría de la autovalía de M.V. Covington	101
3.1.3. Metas académicas y motivación	105
3.1.3.1. Tipos de metas académicas.	106
3.1.3.1.1. Metas de aprendizaje, metas de rendimiento y patrones motivacionales	110
3.1.3.2. Causas y consecuencias asociadas al tipo de meta	118
3.1.3.2.1. Concepciones sobre la inteligencia y elección de metas	119
3.1.3.2.2. Variables situacionales y metas académicas	124
3.1.3.3. Aportaciones sobre la relativa complementariedad de los dos tipos de metas partiendo de otras propuestas metodológicas	131
Síntesis y conclusiones	138
3.2. Las estrategias de aprendizaje	143
3.2.1 Delimitación conceptual	143

3.2.1.1. Concepto de estrategias de aprendizaje	150
3.2.1.2. Procesos y etapas implicadas en la puesta en marcha de estrategias	152
3.2.2. Principales aportaciones sobre los tipos de estrategias	164
3.2.2.1. El sistema de estrategias de aprendizaje de D.F. Dansereau	164
3.2.2.2. Tipos de estrategias según C.E. Weinstein y R.E. Mayer	167
3.2.2.3. Las tres grandes categorías de estrategias de aprendizaje: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de manejo de recursos	170
3.2.2.4. Procesos y estrategias implicados en el aprendizaje: Las aportaciones de J. Beltrán	181
3.2.3. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de estrategias	188
Síntesis y conclusiones	195
3.3. Los enfoques de aprendizaje: Una posible integración de los componentes motivacionales y estratégicos	199
Introducción	199
3.3.1. Concepto de enfoques de aprendizaje (<i>approaches to learning</i>)	201
3.3.2. Tipos de enfoques de aprendizaje y sus componentes motivacionales y estratégicos	207
3.3.3. Un modelo del proceso de aprendizaje escolar: El Modelo 3P de J.B. Biggs	219
Síntesis y conclusiones	228
4. <u>SÍNTESIS FINAL: HACIA UN MODELO COGNITIVO- MOTIVACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE ESCOLAR</u>	233

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

1. <u>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</u>	251
2. <u>PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</u>	259
2.1. Formulación de hipótesis	260
2.2. Procedimiento metodológico general: Diseño de la investigación	272
2.2.1. Procedimiento metodológico general: Plan de investigación y estrategias de recogida de datos	272
2.2.1.1. Diseño de la investigación	275
2.3. Descripción de la muestra	280
2.4. Instrumentos de medida de las variables del modelo	285
2.4.1. Variables utilizadas en esta investigación	285
2.4.1.1. Variables independientes (exógenas)	285
2.4.1.2. Variables dependientes (endógenas)	287
2.4.2. Instrumentos de medida	289
2.4.2.1. Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.)	289
2.4.2.2. Cuestionario de Evaluación del Concepto de Inteligencia (E.C.I.)	293
2.4.2.3. Escala de Evaluación de Procesos y Contextos Motivacionales	294
2.4.2.4. Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI)	294
2.4.2.5. Cuestionario del Proceso de Estudio (C.P.E.)	304
2.4.2.6. Evaluación del rendimiento académico	309

2.5. Técnicas de análisis de datos utilizadas	311
3. <u>DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</u>	316
3.1. Contraste del modelo teórico	317
3.1.1. Descripción de variables y especificación del modelo básico	317
3.1.2. Análisis y evaluación de los <i>modelos A1, A2 y A3</i>	322
3.1.3. Análisis y evaluación de los <i>modelos B1, B2 y B3</i>	365
3.2. Análisis específico de las relaciones entre variables planteadas en el modelo	386
3.2.1. Influencia de las atribuciones causales sobre el autoconcepto académico	388
3.2.2. Influencia de las atribuciones causales sobre las metas	393
3.2.3. Influencia de las atribuciones causales sobre los enfoques de aprendizaje	401
3.2.4. Influencia de las atribuciones causales sobre el rendimiento	408
3.2.5. Influencia del autoconcepto académico sobre las atribuciones causales	412
3.2.6. Influencia del autoconcepto académico sobre las metas	417
3.2.7. Influencia del autoconcepto académico sobre los enfoques de aprendizaje	421
3.2.8. Influencia del autoconcepto académico sobre el rendimiento	425
3.2.9. Influencia de las metas sobre las estrategias de aprendizaje significativo	428
3.2.10. Influencia de las estrategias de aprendizaje significativo sobre el rendimiento	432
3.2.11. Influencia de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento	435

3.2.12. Influencia de las estrategias de aprendizaje significativo sobre las metas de logro	440
3.2.13. Influencia de las metas de logro sobre el rendimiento	443
4. <u>DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES</u>	453
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	475
<u>ANEXO 1</u> : Instrumentos de medida.	506

INTRODUCCION GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

Las investigaciones psicológicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que tienen sus inicios a principios de siglo, han aportado a lo largo de estos años diferentes resultados empíricos y postulados teóricos que han contribuido positivamente a una mejor comprensión de estos procesos. De todas formas, como plantea Shuell (1993), la investigación sobre ambos procesos ha seguido caminos bien distintos a lo largo de su reciente historia; por un lado, mientras que una parte importante de la investigación sobre el aprendizaje se inició en el contexto de una psicología excesivamente interesada por desarrollar una ciencia de la conducta, bajo el paradigma conductista y con una proporción importante de investigaciones realizadas en laboratorio; por el contrario, la investigación sobre la enseñanza quedó más reducida a los ámbitos escolares y a los problemas cotidianos de la educación.

Haciendo un breve recorrido de la historia de las investigaciones sobre el aprendizaje desde sus inicios hasta la actualidad, la mayor parte de los autores (ver p.ej., Beltrán, 1993a; Mayer, 1992; Shuell, 1993), coinciden en diferenciar tres grandes etapas caracterizadas por concepciones diferentes del proceso de aprendizaje y de los factores que lo determinan. Así, desde los primeros trabajos hasta los años 50, se concibe el aprendizaje como un cambio de conducta que tiene lugar desde fuera hacia dentro (Shuell, 1993), siendo los factores ambientales los responsables casi exclusivos de lo que el sujeto aprende. Desde esta perspectiva conductista, se asume que los sujetos aprenden por mecanismos asociacionistas y la investigación debe dirigir sus esfuerzos a identificar leyes generales del aprendizaje que puedan ser aplicables a la mayor parte de las situaciones. La metáfora como "adquisición

de respuestas" (Beltrán, 1993a; Mayer, 1992) sirve para ilustrar con claridad esta primera etapa en la investigación sobre el aprendizaje.

Con el declive del paradigma conductista y el protagonismo de la psicología cognitiva, a partir de los años 50-60, el modo de enfocar el aprendizaje y la conducta humana empieza a cambiar. Se considera el aprendizaje como producto de condiciones internas (más de dentro hacia fuera que al contrario), los sujetos adquieren conocimientos complejos e interrelacionados más que aprender asociaciones, se considera el aprendizaje en relación con la situación particular en la que se produce, por lo que las leyes generales del aprendizaje son consideradas poco importantes o irrelevantes. El centro de atención está en el mundo real y en el aprendizaje de material significativo, más que en el aprendizaje de materiales artificiales en contextos de laboratorio, y se pone un mayor énfasis en el aprendiz y también en los aspectos sociales y cooperativos del aprendizaje (Shuell, 1993). Algunos autores (ver p.ej., Beltrán, 1993a; Mayer, 1992), diferencian dos momentos en esta segunda etapa; uno que abarcaría de los años 50 a los años 60 y que tiene como protagonista la metáfora del aprendizaje como "adquisición de conocimiento"; y el otro, a partir de los años 70-80 que viene definido con la metáfora del aprendizaje como "construcción de significados". Mayer (1992) considera que las tres metáforas del aprendizaje (adquisición de respuestas, adquisición de conocimiento, construcción de significados) pueden ser vistas como protagonistas de una obra en tres actos que resume la historia de la psicología del aprendizaje.

Las concepciones actuales del aprendizaje las resume Shuell (1993) en dos grandes enfoques; el primero, considera el aprendizaje más como un proceso constructivo que reproductivo; el aprendiz no se limita a recordar el material que debe aprender sino que construye su propia representación

mental, selecciona la información que considera relevante y la interpreta en función de sus conocimientos previos y de sus necesidades actuales. La segunda perspectiva sostiene que el aprendizaje es un proceso social, cultural e interpersonal que está más determinado por factores sociales, emocionales y culturales que por factores cognitivos.

En cuanto a las investigaciones sobre la enseñanza, uno de los centros de interés desde sus inicios fueron los estudios sobre la eficacia del profesor. En los años 60 y 70, la preocupación por conocer cómo el profesor afecta al aprendizaje de los estudiantes constituye el núcleo central de las investigaciones sobre la enseñanza. De hecho, durante los años 70 y 80, la investigaciones bajo el paradigma proceso-producto, han proporcionado resultados importantes para acercarnos al conocimiento empírico sobre la enseñanza (Shuell, 1993). Sin embargo, la mayor parte de estas investigaciones se dirigían sobre todo a los resultados de los estudiantes, olvidando en cierta medida el propio proceso de aprendizaje. Ante esta situación, las investigaciones proceso-producto comenzaron a reconocer que los efectos del profesor sobre los resultados de aprendizaje están mediados por las reacciones psicológicas (los procesos) del estudiante. Como afirma Shuell (1993), la manera cómo los estudiantes procesan la situación instruccional --incluido el material que debe ser aprendido-- es un determinante más importante de lo que el sujeto va a aprender, que la influencia del profesor u otros agentes instruccionales.

Pero si las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje han seguido caminos relativamente distantes, no es menos cierto que este distanciamiento y estudio de variables aisladas dentro de un determinado proceso también ha caracterizado muchas de las líneas de investigación realizadas tanto con respecto a la enseñanza como al aprendizaje. Como

señala Pintrich (1994), muchas de las investigaciones realizadas en el pasado más reciente se han centrado en el estudio de ciertas variables contempladas aisladamente, de manera que podemos encontrarnos estudios sobre el uso de estrategias de aprendizaje o estudios sobre motivación, pero disponemos de muy pocas investigaciones sobre las interacciones e interrelaciones entre estos dos componentes; en consecuencia, sería necesario desarrollar modelos integrados que incorporen no sólo el conocimiento y las estrategias cognitivas generales, sino también los componentes motivacionales y volitivos. De esta forma, aunque tradicionalmente la investigación psicológica y educativa sobre el aprendizaje y la enseñanza se ha centrado casi exclusivamente en los procesos cognitivos y conductuales relacionados con el aprendizaje, en el mundo real de la educación estos procesos no funcionan de manera aislada; factores afectivos, motivacionales, metacognitivos y sociales se combinan dentro de un estudiante que funciona como una totalidad (Shuell, 1993).

Por consiguiente, la mayor parte de los autores coinciden en señalar la importancia de desarrollar modelos teóricos y programas de investigación que adopten, en palabras de Pintrich (1994), una perspectiva más global e integrada sobre la motivación, la cognición y los aspectos volitivos. Este tipo de investigación llevará al desarrollo de modelos que vayan más allá del simple listado de taxonomías de componentes importantes, para ofrecernos información de cómo actúan los componentes de manera sistemática.

La investigación que aquí presentamos intenta, de alguna forma, ajustarse a las sugerencias planteadas con anterioridad; pretende ir más allá de la consideración de los determinantes cognitivos y motivacionales del rendimiento académico de una forma aislada, pasando a integrarlos conjuntamente dentro de un modelo sobre el funcionamiento cognitivo-motivacional de los estudiantes universitarios. En realidad, el trabajo de

investigación surge básicamente de esta necesidad de integración y con el propósito de incorporar en un mismo modelo de análisis determinadas variables que tradicionalmente la investigación psicológica y educativa ha contemplado de una forma un tanto aislada y con escasa relación entre sí. Así mismo, tanto la preocupación por el aprendizaje universitario como el intento de profundizar en aquellos determinantes del mismo que tienen una relación más directa con el sujeto que aprende y con sus percepciones y valoraciones personales y del contexto académico, constituyen también elementos importantes que han dado origen a la presente investigación.

De esta forma, el núcleo central de este trabajo gira inicialmente en torno al análisis teórico de aquellas variables cognitivo-motivacionales que parecen determinar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, para finalizar con una síntesis sobre el funcionamiento de las mismas y las relaciones que mantienen entre sí dentro de un modelo teórico que, posteriormente, será contrastado empíricamente. Como tendremos ocasión de ver en su momento, muchas de las relaciones y variables incluidas en el modelo objeto de estudio y, sobre todo, los postulados básicos de los que parte, están en sintonía con otros modelos cognitivo-motivacionales. En concreto, nuestra propuesta presenta ciertas similitudes con el modelo aportado por Pintrich y Schrauben (1992) en el cual, la integración de los componentes cognitivos y motivacionales constituye el núcleo central en torno al que giran todas las relaciones que plantean los autores en dicho modelo.

Partiendo de las consideraciones precedentes, el presente trabajo de investigación los hemos organizado en dos grandes apartados; el primero, el marco teórico, donde se analizan las bases teóricas y conceptuales de los determinantes cognitivo-motivacionales que son objeto de estudio en nuestra

investigación; y, el segundo, el marco empírico, en el cual se establecen y desarrollan las diferentes fases (objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, variables e instrumentos de medida, etc.) de las que consta cualquier trabajo de investigación de estas características.

Con respecto al *marco teórico*, lo hemos estructurado en cuatro apartados generales; en el primero se abordan una serie de reflexiones sobre el contexto académico en cual se ha desarrollado la presente investigación, esto es, el ámbito universitario. En el segundo capítulo, planteamos una serie de ideas y sugerencias sobre la necesidad e importancia de estudiar los procesos de aprendizaje escolar tomando en consideración los componentes cognitivos y motivacionales que inciden en el mismo; todo ello, intentando enmarcarlo dentro de las concepciones actuales sobre cómo se produce el aprendizaje y el papel destacado que desempeña el estudiante en dicho proceso. El tercer apartado del marco teórico constituye el núcleo central de la primera parte de esta investigación; en él nos ocupamos de manera específica de todas aquellas variables cognitivo-motivacionales que más tarde serán objeto de estudio en el marco empírico. En concreto, en el primer sub-apartado se analizan aquellos factores motivacionales más directamente vinculados con el aprendizaje escolar; nos estamos refiriendo a las atribuciones causales y a las metas académicas como constructos centrales objeto de análisis en este punto. En el segundo sub-apartado, nos vamos a ocupar de la vertiente más cognitiva del aprendizaje escolar, esto es, del análisis teórico y conceptual de las estrategias de aprendizaje. Por último, el tercer sub-apartado, supone un intento de integración de los componentes cognitivos y motivacionales a través de una serie de aportaciones teóricas y empíricas que se han venido desarrollando en los últimos años, y cuyo constructo fundamental es el de "enfoque de aprendizaje". Finalmente, el

último apartado del marco teórico pretende ser una síntesis de lo desarrollado en los capítulos precedentes, a través de la elaboración de un modelo cognitivo-motivacional que integre la mayor parte de variables consideradas anteriormente, junto con otras que sin ser objeto de estudio de esta investigación, deberían formar parte de cualquier modelo que contemple los determinantes cognitivo-motivacionales del aprendizaje escolar.

En cuanto a la segunda parte de la investigación --*marco empírico*--, la hemos organizado en cuatro grandes apartados. El primero se centra en la formulación de los objetivos que guían este trabajo. En el segundo, se especifica la planificación de la investigación, incluyendo la formulación de hipótesis, el diseño, la descripción de la muestra, los instrumentos de medida de las variables del modelo, para finalizar con la descripción de las técnicas de análisis de datos. El tercer capítulo, descripción y análisis de resultados, lo hemos dividido en dos sub-apartados; en el primero, nos vamos a ocupar del contraste del modelo teórico con los datos empíricos de nuestra investigación, mediante la evaluación del grado de ajuste de los modelos planteados así como el análisis de las relaciones entre variables planteadas en los mismos; y en el segundo, realizaremos un análisis específico de las relaciones entre las variables más importantes contempladas en los modelos precedentes. Por último, en el cuarto y último capítulo del marco empírico --*discusión general y conclusiones*--, intentaremos sintetizar las aportaciones más relevantes derivadas de esta investigación. Este apartado constituye una especie de balance final de los logros conseguidos pero, al mismo tiempo, debe servir de reflexión para futuras investigaciones al plantear las posibles limitaciones y deficiencias que, inevitablemente, presenta cualquier trabajo de investigación. Es más, aún en el supuesto de que dichas limitaciones fueran escasas --en cuanto al diseño, instrumentos de medida, procedimientos de análisis de

datos, etc.--, siempre debe haber una mirada abierta hacia el futuro dirigida a clarificar por dónde debe discurrir la investigación sobre un determinado ámbito. Desde nuestro punto de vista, estas sugerencias para futuras investigaciones son aspectos esenciales para el progreso y avance científico en cualquier ámbito del conocimiento.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

**1. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS
PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN
EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**

1. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Introducción

El contexto en el cual se ha desarrollado esta investigación constituye uno de los niveles educativos que ha sido objeto de atención prioritaria en las últimas décadas, tanto por parte de los poderes públicos y de la sociedad en general como por el interés despertado en el ámbito de la investigación psicopedagógica. La preocupación por la temática de la educación superior ha ido adquiriendo una progresiva importancia, debido entre otras razones a la trascendencia que tiene este nivel educativo de cara al futuro desarrollo económico, social, científico y tecnológico de cualquier país. Como tendremos ocasión de ver a lo largo de las páginas siguientes, el incremento de inversiones importantes a nivel económico que han realizado la mayor parte de los países de nuestro entorno en la educación universitaria, ha ido acompañado de un aumento sin precedentes del número de estudiantes que tienen acceso a los estudios superiores y, en consecuencia, del número de profesores encargados de la formación de estos alumnos.

No obstante, muchos de los aspectos positivos que caracterizan la educación universitaria en las últimas décadas no han conseguido evitar numerosos problemas que, en algunos casos, ya provenían de años atrás y, en otros, constituyen nuevas dificultades asociadas a la gran masificación que en estos momentos vive este nivel educativo.

1.1. UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Como han puesto de relieve diversos informes realizados por organismos oficiales, en las universidades españolas se ha producido un notable incremento de estudiantes en el período comprendido entre 1960 y 1995. Así, el informe elaborado por el *International Council for Educational Development* (1987) sobre la reforma universitaria española señalaba que la población universitaria se había quintuplicado en el período comprendido entre 1960 y 1985. Así mismo, el informe elaborado por el C.I.D.E. (1988) indicaba que el número de estudiantes matriculados había experimentado un crecimiento de un 56% en el período comprendido entre 1976 y 1985, que había sido notablemente mayor en las Facultades (en torno al 65%) que en las Escuelas Técnicas Superiores (alrededor del 15%). En el mismo sentido, el informe de Muñoz-Repiso et al. (1992) señalaba que, en el período comprendido entre 1978 y 1987, se había producido un incremento promedio de estudiantes universitarios matriculados del 5% anual, siendo marcadamente superior en las Facultades que en las Escuelas Técnicas Superiores, si bien los datos no coincidían totalmente con los del estudio anteriormente citado. En la última década, el número de universitarios ha crecido un 74%. Este aumento ininterrumpido desde principios de los sesenta, ha sido especialmente acusado en los ochenta, y mantiene su celeridad en los primeros años de la década de los noventa (en concreto, en el curso 1993-94 el número total de universitarios era casi de 1.400.000, lo que suponía un incremento anual del 6,33%).

Un claro reflejo de este fuerte crecimiento es que la tasa bruta de escolarización de España es una de las más altas de Europa. Según el informe

anual del Consejo de Universidades (1995), en España hay un 3,14% de estudiantes matriculados en la enseñanza superior por cada 100 habitantes, siendo la tasa más alta de la Comunidad Europea después de los Países Bajos --con un 3,22% por cada 100 habitantes--.

Paralelamente, se ha producido un importante aumento de los recursos destinados a la educación universitaria, especialmente en los últimos años. Según datos de la OCDE (1993), en 1991, España destinó a este nivel de enseñanza el 1% del PIB, multiplicándose por 2,7 el presupuesto de las universidades en el período comprendido entre 1983 y 1991. A pesar de ello, todavía estamos lejos de la inversión media en educación universitaria de los países de la OCDE, que se sitúa en el 1,5% del PIB, si bien se ha producido un notable acercamiento a la situación de los países desarrollados.

Hay que señalar que este fenómeno de expansión de nuestra enseñanza universitaria ha sido paralelo al que ha tenido lugar en todos los países de nuestro entorno. Como resultado de este crecimiento, que responde a la necesidad de extender esta formación a capas cada vez más amplias de la población, se puede afirmar que la Universidad actual ha pasado a responder al denominado modelo de masas, frente al modelo anterior, quizás mucho más elitista. Ello ha traído como una de las consecuencias más significativas que los objetivos prioritarios de la enseñanza universitaria se desplacen de la expansión cuantitativa del sistema, objetivo que se considera básicamente alcanzado, al incremento generalizado de la calidad de la enseñanza. De hecho, a la enseñanza universitaria le ha ocurrido lo que en décadas anteriores le ha venido sucediendo a otros niveles educativos; el polo de interés ha cambiado del desarrollo cuantitativo-infraestructural al reto cualitativo (Fernández Pérez, 1991).

Pueden esgrimirse diversas razones justificativas de esta preocupación actual por la calidad de la enseñanza universitaria. Apoyándonos en Van Vught y Westerheijden (1994), nos referiremos a algunas de las más relevantes.

Por un lado, la aludida expansión del sistema universitario, que ha traído como consecuencia un rápido crecimiento del número de alumnos, de nuevas titulaciones, de centros, de departamentos, etc., ha planteado el debate sobre la utilidad del gasto público en la enseñanza superior.

A su vez, los recortes presupuestarios han incrementado la preocupación por la calidad de los procesos productivos, objetivo que se está convirtiendo en la actualidad en una de las exigencias de los usuarios en las sociedades desarrolladas. La mejora de la calidad de la enseñanza se constituye así en un objetivo permanente de las instituciones educativas.

Además, la educación universitaria vuelve a ser considerada como una de las piezas claves para afrontar el futuro, como fuente de desarrollo económico y tecnológico. Proporcionar la formación adecuada en una sociedad tecnológicamente avanzada es actualmente un objetivo económicamente importante para los países y las Universidades.

Generalmente, la emisión de juicios acerca de la calidad de la enseñanza se apoya en dos tipos de datos: (a) los resultados de la enseñanza y (b) el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con los resultados de la enseñanza, hay que destacar que una de las características de nuestra enseñanza universitaria, puesta de relieve en el informe del Consejo de Universidades (1995), es su baja productividad. Mientras que el número de alumnos que ingresan en el sistema es elevado (el 36,6% de la correspondiente cohorte en 1991), los abandonos y retrasos son también

considerables y la duración de los estudios muy alta, de modo que el número de titulados que salen del sistema es relativamente bajo. En la elevada tasa bruta de escolarización influye bastante el bajo nivel de rendimiento académico, que aumenta el tiempo de permanencia efectivo de los estudiantes en la Universidad.

Según el informe del Consejo de Universidades (1995), la duración media de las carreras es 1/2 más que su duración teórica y el número de alumnos que finaliza con éxito sus estudios apenas supera el 50%. En concordancia con estos datos, García-Valcárcel, Salvador y Zubieta (1991) afirman que, en general, en la Universidad española terminan la carrera un promedio del 34% de los alumnos que la inician, con extremos entre el 16 y el 60%; los abandonos se sitúan entre el 15 y el 33%, con extremos entre 0 y 70%. Aproximadamente, el 65% de estos abandonos se producen en el primer curso y el 20% en el segundo. Es evidente que estos resultados reflejan un deficiente rendimiento de la Universidad.

Otros datos complementarios que pueden servir para confirmar este juicio son los siguientes: el porcentaje de alumnos que aprueba todas las asignaturas en las Escuelas Superiores entre junio y septiembre oscila entre un 3 y un 26%. En las Escuelas Universitarias estas cifras se sitúan entre el 5 y el 55%. Por otro lado, hay un porcentaje de alumnos en las Escuelas Superiores --entre el 10 y el 45%-- que no aprueba ninguna de las asignaturas de primer curso; por lo que se refiere a las Escuelas Universitarias, el porcentaje oscila entre el 7 y el 35%.

Además, esta problemática parece ser todavía más acusada en las carreras técnicas. En efecto, existe un elevado número de estudiantes repetidores en estas carreras que sobrepasan ampliamente el 30%, y en

particular en aquellas asignaturas correspondientes al primer curso (Meseguer, Robles, Bonet, Mas y Quiles, 1994). Así mismo, en buena parte de los cursos estudiados el porcentaje de estudiantes matriculados que se presentan a las convocatorias no llega al 30% (Vidaurre, Giménez y Riera, 1994).

Este alto nivel de fracaso académico, además de originar un elevado coste económico y social, así como altos niveles de frustración en muchos jóvenes, influye, a su vez, significativamente en la calidad de la enseñanza al incrementar el efecto de masificación.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, y tomando como referencia algunos trabajos llevados a cabo sobre esta temática (ver p.ej., Aparicio y González, 1994; Castejón, Vera y Carda, 1991; Consejo de Universidades, 1995; Vera y Santiago, 1990), podemos destacar como factores más sobresalientes a los que se atribuyen las deficiencias en la calidad de la enseñanza los siguientes:

- 1) Inadecuada metodología de enseñanza: inadecuada especificación de los objetivos de enseñanza, presentación poco atractiva de los contenidos, falta de claridad, organización y coherencia en las explicaciones, orientación a la transmisión de conocimientos más que a la dirección del aprendizaje, insuficiente utilización de medios y recursos didácticos, ausencia de información precisa de la base de conocimientos que los alumnos tienen en cada una de las asignaturas, etc. El método de enseñanza más empleado es la lección magistral, mientras que la estimulación a la participación del alumnado, las clases tipo seminario de discusión, etc., son prácticas muy secundarias. Probablemente, sea ésta la problemática más reiterada en la mayor parte de los estudios realizados. En efecto, tanto el alumnado como

los licenciados y diplomados que han terminado sus estudios realizan numerosas críticas a la competencia pedagógica del profesorado. Además, consideran que este colectivo presta poco interés a la docencia y prefiere dedicar su esfuerzo a la investigación.

- 2) Necesidad de orientación en el estudio; algo que los alumnos argumentan en el desconocimiento de las estrategias y técnicas de estudio. Los alumnos utilizan muy raramente las tutorías, excepto en la época de exámenes, como consecuencia de un planteamiento de la enseñanza que genera pocas necesidades tutoriales, salvo la consulta de dudas.
- 3) Inadecuación y falta de objetividad en la evaluación: las pruebas de evaluación escasamente reflejan algo más que el esfuerzo de memorización, la evaluación es percibida por los alumnos como injusta, no adecuadamente explicada, poco asociada al éxito profesional y en la que influye fuertemente el azar. Se facilita escasa retroalimentación relativa tanto a los logros como a las dificultades en el aprendizaje. En general, los alumnos y postgraduados perciben que los procedimientos de evaluación son poco coherentes con los objetivos de aprendizaje y con la metodología de enseñanza.
- 4) Inadecuada formación práctica, lo que se traduce en prácticas insuficientes y deficientemente impartidas. Al mismo tiempo, se pone en evidencia la escasa utilidad de algunos de los conocimientos impartidos.
- 5) Falta de coordinación entre los departamentos a la hora de programar y desarrollar sus asignaturas. Esto conduce, en muchos casos, a evidentes solapamientos en determinadas materias y a lagunas de conocimientos entre ellas.

- 6) Falta de motivación del alumnado como consecuencia de cursar una carrera que no responde a su elección preferente. En efecto, el sistema de selección de alumnos determina una falta de adecuación entre oferta y demanda, por lo que una proporción significativa no pueden iniciar los estudios que desean.
- 7) Falta de motivación del profesorado. Parece plenamente aceptable la afirmación de que el profesor universitario que está profesionalmente satisfecho se encuentra en mejores condiciones para el desarrollo de su complejo trabajo que aquel que no lo está (Lorenzo y Saénz, 1991). La investigación realizada por Sáenz y Lorenzo (1993) en la Universidad de Granada pone de relieve que las tres cuartas partes del profesorado de dicha Universidad manifestaba algún grado de insatisfacción o, por lo menos, no hacían explícita mención de satisfacción alguna. Del 25 % de los que se manifiestan satisfechos, sólo 7, de los 813 casos estudiados, han mostrado una satisfacción alta.

1.2. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Tradicionalmente, la Universidad ha preparado a sus profesores para la función científico-investigadora, descuidando su formación para el desarrollo de su función docente (Weimer, 1990). A diferencia de los profesores de enseñanza primaria y, en menor medida, secundaria, los profesores universitarios reciben poca o nula capacitación pedagógica antes de sus primeras clases. Y ello a pesar de que entre el 30 y el 70 % de su

ejercicio profesional posterior estará dedicado a la enseñanza. Por el contrario, la preparación para sus responsabilidades en investigación es inmensamente superior, exigiendo un tiempo y esfuerzo importantes durante su período de formación y aún después.

Según Perry (1992), existen tres razones básicas de esta escasa consideración concedida a la docencia: (a) la idea de que la enseñanza es un arte, entendiendo que las cualidades que posibilitan una competencia profesional óptima están predeterminadas; en consecuencia, se concede un escaso, cuando no nulo, valor a la implementación de programas de formación; (b) la creencia en que la habilidad para enseñar es específica de la materia (*domain-specific*). Desde esta perspectiva, para enseñar adecuadamente, basta con un profundo conocimiento de la materia, suponiendo, pues, que se puede prescindir de las capacidades didácticas, que, en todo caso, se considera que irán desarrollándose con el paso del tiempo; y (c) existe un escaso conocimiento científico sobre lo que puede considerarse como una enseñanza efectiva; como resultado de ello, difícilmente pueden diseñarse programas que respondan a un modelo adecuado de eficacia.

Aceptando de entrada la afirmación de Dalceggio (1991) de que el perfeccionamiento del profesorado continúa siendo el mejor medio para la mejora de la calidad de la enseñanza, parece evidente la necesidad de plantearnos esta formación como una actuación básica en el reto de mejora de la educación universitaria.

Si bien existe, cada vez más, una mayor preocupación e interés por este tema, que se pone de relieve en la cantidad de investigaciones, publicaciones y eventos científicos que giran en torno a esta temática, lo

cierto es que en nuestro país el desarrollo profesional del profesorado universitario ha sido escaso y, en cualquier caso, poco sistematizado.

Sin embargo, en algunos países de nuestro entorno disponen de experiencias que pueden servirnos de ejemplo y estímulo (ver p.ej., Elton, 1987; Main, 1987; Newell y Cannon, 1989), y en la actualidad se asume que la función docente universitaria es tan compleja y difícil que exige de una formación específica y sistematizada, especialmente en los primeros años de ejercicio. Aprender a enseñar es una tarea que requiere entrenamiento, apoyo y supervisión; por ello, en la actualidad a nivel mundial se está imponiendo un enfoque profesional de la formación integral del profesor universitario, tanto en sus aspectos de contenido como de los modos de impartirlos.

Coincidimos con Tejedor (1995) en que el lugar más potente para institucionalizar la mejora permanente de la calidad de la enseñanza universitaria es el ámbito de la capacitación pedagógica del profesorado (su profesionalización docente). Las estrategias de perfeccionamiento deben ser consecuencia de los procesos de evaluación-investigación llevados a cabo a nivel local, y pueden seguir una secuencia de cuatro fases: (a) descripción general de la calidad de la enseñanza universitaria (evaluación inicial de los elementos funcionales, personales y materiales que intervienen en el proceso docente); (b) diagnóstico específico de los aspectos en que se debe intervenir; (c) plan de intervención dirigido a la satisfacción de las necesidades y a la mejora de la capacitación docente de los profesores; y (d) seguimiento y evaluación del proceso de intervención realizado.

Uno de los trabajos realizados en nuestro país que merece destacarse a este respecto es el de De la Cruz (1991, 1993), cuyo objetivo principal era

conocer las dificultades de los profesores noveles, que pueden resumirse de la siguiente manera:

- 1) Dificultades en relación con los alumnos: cómo motivarlos, cómo despertar y mantener el interés por la asignatura, cómo ajustarse a sus conocimientos previos, como individualizar la enseñanza.
- 2) Dificultades relacionadas con la asignatura: falta de dominio de la materia, cantidad de contenido y ritmo de exposición en clase, planificación y organización de la docencia, falta de tiempo para la preparación de las clases.
- 3) Dificultades en relación con las tareas de profesor: compatibilizar docencia e investigación, falta de preparación y experiencia docente, ansiedad antes de iniciar la clase, falta de tiempo para cumplir con todas las demandas.
- 4) Problemas relacionados con el contexto institucional: falta de coordinación entre profesores, falta de apoyo institucional, falta de materiales didácticos, condiciones materiales (carencias en la infraestructura).

Por otro lado, los resultados de la investigación realizada por Fernández Pérez (1991) sobre la calidad de la docencia universitaria, en la que participaron diecisiete universidades españolas, pone de relieve los siguientes datos: los profesores no averiguan lo que el estudiante sabe sobre una determinada materia antes de empezar con ella (94%), los profesores no se adaptan al nivel de conocimientos del estudiante (69%), los profesores no ayudan a los estudiantes según su ritmo de aprendizaje (89%), se imparten clases magistrales en las que los estudiantes se limitan a tomar apuntes (87%), enseñanza excesivamente memorística (86%), explicaciones poco amenas (92%), no se parten de problemas prácticos o cuestiones interesantes

para el estudiante (72%). Además, una parte importante de los alumnos (79%) consideran que entre las causas fundamentales de esta baja calidad de la enseñanza universitaria está la falta de exigencia al profesorado de una preparación específica para ejercer la docencia universitaria; lo cual viene a reflejar la escasa atención que se presta en este nivel educativo a la formación psicopedagógica.

Aunque es posible que la falta de tradición de esta formación potencie las posibles resistencias a la implantación de programas de formación psicopedagógica en el profesorado universitario, parece urgente la necesidad de tomar medidas en esta dirección. Brown (1991) propone diversas estrategias para superar estas dificultades y hacer efectiva la necesidad de la formación integral del profesor universitario: (a) ubicación de esta formación en un marco institucional: implicación de las autoridades académicas, valoración equivalente de méritos docentes e investigadores, aportación de recursos para el programa, aportación de infraestructura organizativa; (b) sensibilización previa del profesorado, dada su falta de motivación, tradición, experiencia y refuerzos para dicha formación; (c) reconocimiento oficial de esta formación; (d) establecimiento de objetivos realistas en los programas de formación; (e) focalización de los programas de formación en la resolución de los problemas o dificultades que encuentran los profesores en sus tareas y satisfacción de las necesidades percibidas por éstos; y (f) asegurar la calidad de los programas y de su realización.

En base a lo expuesto en las páginas precedentes, resulta incuestionable que en los últimos tiempos se ha incrementado la preocupación por la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria (Ibáñez, 1990; Shore, Pinker y Bates, 1990) y se empieza a asumir que la formación psicopedagógica del profesorado universitario puede contribuir a una mejor

enseñanza de calidad (De Miguel, 1991a; Hernández, 1989; Rodríguez Espinar, 1991; García-Valcárcel, 1993). Las ventajas de una mejora en la formación psicopedagógica del profesorado universitario las resume Hernández (1989, p. 307) en las siguientes palabras: *...un perfeccionamiento psicopedagógico que implique mayor nivel de organización, de motivación, de comunicación humana y de reflexión sobre los objetivos educativos, es favorable para la motivación y satisfacción de los alumnos, para el desarrollo de la ciencia y para una mejor preparación profesional en el servicio a la sociedad.*

Sin embargo, debemos reconocer que estas inquietudes y preocupaciones sobre la docencia universitaria se han manifestado con cierta claridad y casi exclusivamente a través de la evaluación de profesorado a partir de la opinión de los alumnos (Escudero, 1991; Tejedor, 1990), lo que ha generado numerosas tribunas de opinión así como diferentes propuestas con el fin de contribuir a una mejora de la calidad de la docencia en base a los resultados de dicha evaluación.

No obstante, el procedimiento seguido para ofrecer un diagnóstico de la situación actual de la docencia universitaria también ha recibido importantes críticas provenientes de los distintos estamentos que integran la comunidad universitaria. Como afirma De Miguel (1991b), los aspectos y procesos que conlleva la función docente en una Universidad en modo alguno pueden ser reducidos a la actividad que desarrolla el profesor en clase; por consiguiente, plantear la evaluación de la docencia universitaria a través de la evaluación del profesor constituye un reduccionismo que está generando confusión. Aunque el ámbito universitario es el único que otorga sentido a la diferenciación entre evaluación del profesorado y evaluación de la docencia, como resultado de la doble función, docente e investigadora, del profesorado universitario; resulta paradójico, por otro lado, que siendo la docencia el

ámbito de evaluación más generalizado en las Universidades españolas, sea la dimensión menos valorada en lo que respecta a la selección, acceso y promoción del profesorado universitario, en clara desventaja frente a la investigación (Marcelo, 1991).

Son numerosas las razones que se alegan en favor de una más alta valoración de la función investigadora frente a la docente y, en consecuencia, una mejor y más válida evaluación de la producción investigadora frente a la referida a la actividad docente.

En primer lugar, e inversamente a lo que ocurre con la investigación, raramente el profesor universitario recibe formación para actuar como enseñante, lo que hace que perciba como amenazante una situación para la que no está socializado y puede repercutir, cuando menos, en una valoración negativa en su trayectoria profesional.

En segundo lugar, la producción científica suele caracterizarse por abrirse a la luz pública, lo que permite una valoración por parte del grupo de profesionales con arreglo a unos datos objetivos, cuyo acceso es, en tanto que públicos o publicados, relativamente sencillo. Frente a ello, la obtención de datos sobre la actividad docente es mucho más compleja y, normalmente, su evaluación debe hacerse mediante inferencias, ya que raramente se practican visitas a las clases de los colegas y, aún en este caso, si no se realizan con cierta periodicidad, existe el peligro de llegar a conclusiones erróneas.

En tercer lugar, la evaluación de la tarea investigadora es más rigurosa y relevante que la relativa a la tarea docente, de suerte que las consecuencias ligadas a ellas son en buena medida desiguales. Así, por ejemplo, el éxito en el ámbito de la investigación lleva aparejado el reconocimiento de los miembros de la comunidad científica, el acceso a

premios y becas, mayor probabilidad de promoción profesional e incluso la posibilidad de asistencia a cursos, reuniones, congresos o estancias en otras instituciones dedicadas a la investigación que permitan el reciclaje y la optimización de los propios recursos investigadores. Frente a ello, la evaluación de la docencia no suele acarrear consecuencias positivas, incluso cuando se obtiene éxito; raramente se coordina con programas de reciclaje o formación y, la mayoría de las veces, se presenta en términos de amenaza para el profesorado; bien como una situación de control, bien bajo la amenaza de exponer públicamente datos relativos al bajo rendimiento o ejecución del comportamiento docente.

Probablemente por ello, algunos estudios (ver p.ej., Centra, 1983; Marsh y Overall, 1979) han puesto en evidencia que, si bien es posible encontrar una relación positiva entre la capacidad para la docencia y la investigación, que debería ser un objetivo a lograr, el tipo de contingencias ya indicado que se asocia a cada una de estas actividades, así como la cantidad de tiempo que se invierte en una u otra tarea, hacen que no sean infrecuentes los trabajos que encuentran una relación negativa entre la eficacia docente y la eficacia investigadora. De hecho, los resultados hablan a favor de la independencia entre la función docente y la investigadora. Así, por ejemplo, los estudiantes no perciben que la falta de investigación sea una causa de la baja calidad de la enseñanza, ni que esté relacionada con la docencia en general (Castejón et al., 1991).

Aunque no es nuestro propósito adentrarnos en esta temática, sí consideramos conveniente el hacer referencia a ella porque constituye un problema peculiar y característico de la educación universitaria, ya que a diferencia de lo que sucede en otros niveles educativos, la investigación y la

docencia forman el núcleo central de las labores profesionales desarrolladas por el profesorado universitario.

En la actualidad, no puede afirmarse que exista un modelo definido e incuestionable de lo que es una buena docencia universitaria. Incluso se ha planteado en reiteradas ocasiones que esta supuesta excelencia está muy determinada por los correspondientes contextos diferenciales y específicos (Travers, 1981). Precisamente por ello, la investigación educativa sobre la enseñanza universitaria continúa planteándose como uno de sus principales retos la delimitación de cuáles son las características de una buena actuación docente.

Apoyándonos en diversas investigaciones realizadas en la última década (ver p.ej., Biggs y Telfer, 1987; Brown y Atkins, 1988; De la Cruz, 1993; Elton, 1987; Ericksen, 1985; Marsh, 1984a, 1987; Ramsden, 1992), intentaremos acercarnos a las características fundamentales que, a nuestro juicio, definen una buena enseñanza universitaria.

Desde una perspectiva psicoeducativa, es un hecho incuestionable la importancia que las actividades del alumno tienen en su aprendizaje. En efecto, el aprendizaje se construye desde dentro, desde la información seleccionada e interpretada en función de los motivos del alumno y de sus estructuras conceptuales. En consecuencia, se considera que el estudiante puede ejercer un control sobre sus propios procesos cognitivos, y esta capacidad de dirección y control influye significativamente en el curso del aprendizaje. El alumno puede deliberadamente, por tanto, optimizar su aprendizaje a partir de su propia actuación; y para ello, es prioritario estimular su responsabilidad y su autonomía (Beltrán, 1993a).

De esta forma, el aprendizaje depende de las intenciones, la autodirección, las elaboraciones y las construcciones representacionales del estudiante a partir de los conocimientos previamente elaborados, todo lo cual debería desembocar en una reestructuración de los propios esquemas de conocimiento (Resnick, 1989).

Por consiguiente, el profesor no ha de limitarse sólo a enseñar contenidos o ayudar a aprender esos contenidos, sino que ha de enseñar al estudiante a pensar y a mejorar constantemente su pensamiento y, dentro de ello, a optimizar sus mecanismos disposicionales centrales (el pensamiento crítico, la creatividad y la metacognición). Y esto lo hace suministrando estrategias y técnicas directamente relacionadas con estos macroprocesos generales del aprendizaje que son las actividades esenciales del pensamiento. Se trata, por tanto, de promover el aprendizaje autónomo e independiente en los estudiantes, su autodirección y autorregulación; lo cual constituye, a nuestro entender, el objetivo fundamental.

En este tipo de aprendizaje, los estudiantes participan activamente en su propio proceso de aprendizaje desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual (Zimmerman y Shunk, 1989). Ello implica que los propios alumnos: (a) pueden mejorar personalmente su capacidad para aprender mediante el uso selectivo de estrategias metacognitivas y motivacionales; (b) son capaces de seleccionar, estructurar y crear ambientes favorables de aprendizaje; (c) pueden jugar un papel significativo al elegir la forma y calidad de la instrucción que necesitan.

La consecución de un aprendizaje con estas características posibilita la mejor preparación para el posterior desarrollo profesional y personal, capacitando al estudiante para la toma de decisiones y la búsqueda de

soluciones a los problemas que se le planteen; si bien es cierto, que tenemos la impresión de que no es el más altamente correlacionado con los rendimientos académicos. Dicho de otra manera, el logro de un alto nivel de éxito en los estudios universitarios no garantiza, en absoluto, que se haya formado un individuo con un elevado nivel de autonomía en su vida intelectual, personal y profesional.

Para facilitar que el estudiante consiga autorregular su aprendizaje, el profesor ha de mostrar un conocimiento contextualizado. Ello supone que el profesor plantee y desarrolle su enseñanza teniendo en cuenta las “circunstancias” en que tiene lugar su actuación. Este conocimiento contextualizado se facilita cuando el profesor:

- 1) Tiene un conocimiento en profundidad de la disciplina que imparte: se trata de un experto en dicha materia, demostrando con su actuación que está bien preparado acerca de los contenidos que integran el programa desarrollado en la clase, de los estudiantes que integran el grupo-clase, una capacidad para manejar amplias cantidades de información a la vez; lo cual es resultado de su capacidad para formular inferencias sobre las situaciones, de que tiene altos niveles de categorización de los problemas a resolver y de que posee destrezas rápidas y exactas de reconocimiento de modelos.
- 2) Mantiene una concepción cualitativa de la enseñanza, en la que ésta se concibe como la facilitación de aprendizajes significativos por parte del estudiante. Es decir, se considera, por un lado, que el aprendizaje implica la construcción activa de significados por parte del estudiante y, por otro, que el profesor, para conseguir esto, ha de desplegar estrategias que

comprometan al alumno en actividades apropiadas para la construcción de aprendizajes significativos.

- 3) Muestra una constante actitud crítica y reflexiva sobre su propia actuación docente, lo que se traduce en una permanente preocupación por la mejora y el perfeccionamiento de su docencia.
- 4) Posee un alto nivel de motivación para la docencia y la investigación relacionada con la disciplina que imparte, lo que se refleja claramente en el interés que muestra por todo lo relacionado con ella, así como por el entusiasmo que transmite en su actuación docente.
- 5) Utiliza una serie de estrategias instruccionales, de las que podemos destacar como más relevantes las siguientes: (a) una organización y estructuración adecuada de la información, lo que, indudablemente, facilita la integración de los conocimientos por parte de los estudiantes; (b) la realización de explicaciones claras, ordenadas y fáciles de entender, lo que contribuye a la asimilación y al recuerdo de la información; para ello, el profesor se apoya en sus habilidades comunicativas, que facilitan la transmisión del conocimiento; (c) la redundancia en la enseñanza de aquellos conceptos claves de la materia, procurando la captación de esta información por parte del estudiante; (d) ligazón con los conocimientos previos de los estudiantes, empleando para ello diversas técnicas (p.ej., organizadores previos, secuencia elaborativa, etc.); (e) una razonable carga de trabajo académico; (f) utilización adecuada de apoyos didácticos.
- 6) Desempeña también un papel evidente la enseñanza de estrategias de aprendizaje y estudio. Pero esta enseñanza ha de funcionar en estudiantes altamente motivados en contextos que enfatizan las destrezas metacognitivas de auto-dirección más que la instrucción directa en técnicas

de estudio particulares (Biggs, 1988b; McKeachie, Pintrich y Lin, 1985). Weinstein y Meyer (1986, p. 315) sugieren que la finalidad de cualquier intervención sobre las estrategias puede ser *influenciar el estado motivacional o afectivo del individuo que aprende o el modo cómo éste selecciona, adquiere, organiza o integra los conocimientos nuevos*.

- 7) Creación de un contexto motivacional apropiado: el profesor necesita, inicialmente, crear un clima cálido de clase, y, después, intentar que el estudiante se interese en la tarea particular. Esto es más probable cuando el estudiante está activamente implicado en la planificación y organización de la tarea, ya que ello propiciará más interconexiones y mayor fortaleza del aprendizaje (Biggs y Telfer, 1987). Es necesario que el contexto enfatice la comprensión frente a la reproducción como medio para favorecer el desarrollo de aprendizajes lo más significativos posibles
- 8) Mantenimiento de una buena relación-interacción con los estudiantes: se comunica fluidamente, se muestra interesado por ellos y por sus problemas, y es respetuoso con ellos. A ello contribuye probablemente la posesión de ciertos rasgos de personalidad (paciencia, tolerancia, flexibilidad, sentido del humor, control del estrés....) que le facilitan la aceptación por parte del estudiante.
- 9) La evaluación constituye la fuente más importante de los mensajes implícitos. Si el proceso de evaluación proporciona a los estudiantes una clara indicación sobre los objetivos que se espera que alcancen, ellos se adaptan desplegando estrategias que, aparentemente al menos, les servirán para maximizar sus posibilidades de éxito académico. Por ello, es fundamental que el profesor plantee y ponga en práctica una evaluación que se ajuste a los objetivos planteados en la asignatura, que proporcione

feedback inmediato sobre la marcha del proceso de aprendizaje, que conceda el mayor peso a la comprensión y a la capacidad para utilizar contextualizadamente los conocimientos adquiridos, que plantee niveles de dificultad ajustados y que responda, en fin, al logro de las claves de la docencia de calidad.

1.3. LAS VARIABLES DEL ALUMNO COMO FACTOR DETERMINANTE DEL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

A lo largo de las páginas precedentes se planteaba la necesidad de una formación psicopedagógica del profesorado universitario, con el fin de conseguir una mejora de la calidad de la enseñanza y, en consecuencia, de los aprendizajes realizados en el ámbito universitario. Aunque esto constituye un elemento clave para lograr una educación universitaria de calidad, a nuestro juicio, deben contemplarse también otros factores que pueden condicionar en gran medida la mayor o menor eficacia de las mejoras planteadas en la actividad docente. Nos estamos refiriendo al importante papel que desempeña la figura del estudiante universitario y, en concreto, todos aquellos factores o variables personales que ejercen un papel determinante en su aprendizaje.

La preocupación por la mejora de la enseñanza universitaria se ha dirigido prioritariamente al estudio de las variables relacionadas con la docencia de calidad y sobre aquellas características más relevantes que debe reunir un buen profesor universitario. Partiendo del convencimiento de que mejorando la enseñanza el aprendizaje se ve también favorecido, el estudio de los factores y variables relacionados con el alumno y con su aprendizaje ha

pasado a ocupar un segundo plano dentro de la educación universitaria. Como afirma Gotzens (1995), el interés en la figura del profesor ha dado lugar en algunas ocasiones a interpretaciones incorrectas sobre las posibilidades de incidir en el éxito del aprendizaje de los alumnos. Así, por ejemplo, buena parte de las investigaciones realizadas bajo el paradigma proceso-producto asumían que en la actuación del profesor se encontraban la mayoría de causas que motivan el éxito o fracaso del aprendizaje escolar. Frente a ello, la psicología cognitiva ha venido a reclamar con fuerza no sólo la relevancia de los procesos de pensamiento del profesor en su ejecución docente, sino también el protagonismo del alumno en tanto que procesador activo de información y, por tanto, con una parcela importante de responsabilidad en los aprendizajes realizados. Así, el conocimiento previo del estudiante, la percepción de las expectativas del profesor, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia, las relaciones interpersonales, y otros muchos factores, deben ser tomados en consideración si queremos lograr una comprensión adecuada del aprendizaje desde la instrucción (Shuell, 1993).

Y es que a veces suele dar la impresión de que el centro de atención de la educación universitaria es el profesor y su docencia, de tal manera que si conseguimos llegar a determinados niveles de calidad parece que de una forma casi "mágica" el aprendizaje está garantizado. De hecho, suele hablarse de calidad de la enseñanza y no de calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje; parece darse por supuesto que basta que exista calidad de enseñanza para que se produzca un aprendizaje eficaz (Santos Guerra, 1990).

Desde nuestro punto de vista, y como hemos señalado en los apartados anteriores, los esfuerzos por la mejora de la docencia universitaria son imprescindibles para una educación universitaria de calidad, pero esto debe ir

acompañado de un análisis de los procesos de aprendizaje y de los factores o mecanismos que pueden favorecer o entorpecer dichos procesos. En realidad, la manera cómo los estudiantes procesan la situación instruccional (incluido el material que debe ser aprendido) es un determinante más importante de lo que el estudiante va a aprender, que lo que hace el profesor u otros agentes instruccionales (Shuell, 1993). El interés de estas propuestas ha conducido en los últimos años a un amplio desarrollo de investigaciones centradas en el estudio de los procesos de aprendizaje en el ámbito universitario junto con los determinantes cognitivos y motivacionales del mismo (ver p.ej., Luján, 1996; Porto Rioboo, 1994a; Roces, 1996).

Por tanto, considerando los procesos de aprendizaje escolar desde una perspectiva constructivista, cada vez se hace más necesario analizar con detalle los mecanismos que determinan el aprendizaje y no reducir todo ello al estudio, evaluación y mejora de los procesos de enseñanza. Como hemos indicado anteriormente, aún siendo prioritario el optimizar la calidad de la docencia universitaria con la finalidad de conseguir una enseñanza más acorde con las demandas y necesidades actuales y de cara a favorecer aprendizajes significativos por parte de los alumnos, sigue siendo necesario profundizar en la comprensión de aquellas variables más relevantes que, en último término, determinan el sentido y significado que atribuye el estudiante universitario a los aprendizajes que realiza a lo largo de su permanencia en este nivel educativo. Pensemos, por ejemplo, en las repercusiones que pueden tener las metas, intenciones y motivos que guían la conducta académica del alumno sobre su manera de aprender y su grado de implicación en las distintas tareas y actividades académicas. Por eso, nuestro principal centro de interés se dirige a profundizar en el conocimiento y comprensión de aquellas

variables cognitivo-motivacionales que parecen determinar en gran medida el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Existe un acuerdo entre los diferentes autores en afirmar que los alumnos que acceden a la Universidad presentan carencias importantes en diversos aspectos relacionados con las técnicas y hábitos de estudio y con el control de aquellas variables que más directamente influyen en su aprendizaje (Chipman y Segal, 1985). De la misma forma, Nickerson (1988) indica que numerosos estudios realizados sobre las habilidades cognitivas de los estudiantes universitarios reflejan que a pesar de que todos estos alumnos han pasado un largo periodo de tiempo en los distintos niveles educativos, no han desarrollado todavía muchas de las competencias y habilidades básicas para el estudio. De hecho, algunos autores (ver p.ej., Maxwell, 1993) afirman que uno de los problemas con los que se enfrentan los estudiante que empiezan en la Universidad es su dificultad para controlar y regular el tiempo y el esfuerzo que dedican a sus actividades de estudio.

Como en cualquier otro problema de similares características, lo que se suele hacer es intentar buscar los supuestos "culpables" de estas carencias que presentan los estudiantes que inician una carrera universitaria, recurriendo como es habitual a los niveles inferiores del sistema educativo como los principales causantes de tales deficiencias. Si esto fuera así, el alumno al ir avanzando a lo largo de los diferentes cursos universitarios reduciría considerablemente sus carencias y, posiblemente, terminaría sus estudios con un amplio repertorio de estrategias, habilidades y destrezas que le permitirían llevar a cabo unos aprendizajes de mayor calidad. Sin embargo, parece que no son sólo los estudiantes de los primeros cursos los que presentan deficiencias sustanciales en estos aspectos; así, por ejemplo, en un estudio realizado por Sageder (1994, citado por Roces, 1996) sobre la

motivación, atribuciones y estrategias de aprendizaje en universitarios, encuentra que en torno al 25% presentan patrones motivacionales y atribucionales desadaptativos y alrededor del 27% no emplean apenas estrategias de aprendizaje. De la misma forma, Tourón (1989) indica que los alumnos de los últimos cursos no han desarrollado mejores hábitos de estudio que los de los primeros cursos, mientras que Gow y Kember (1990) encuentran que a medida que los estudiantes van avanzando en la Universidad disminuye su motivación y utilizan en menor medida estrategias de aprendizaje profundas.

Además de intentar atribuir las posibles causas de estas deficiencias a los niveles inferiores del sistema educativo, también se ha planteado una doble "culpabilidad" del pobre o inadecuado aprendizaje del estudiante universitario. Por una lado, en sintonía con una concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos, se argumenta que el fracaso en el aprendizaje es responsabilidad/culpa de los estudiantes y de la escasa calidad de los conocimientos con los que llegan a la Universidad, postulando como solución necesaria el incrementar la selección en el acceso a este nivel educativo. Por otra parte, desde un segundo planteamiento, se asume que la responsabilidad/culpa del inadecuado aprendizaje del estudiante se sitúa básicamente en el despliegue de estrategias inadecuadas de enseñanza que no posibilitan una óptima adquisición de conocimientos; en este caso, la solución que se postula es la mejora de estas estrategias de enseñanza.

En opinión de Biggs (1989), ambos planteamientos constituyen aproximaciones superficiales y un tanto simplificadas de esta problemática. Según este autor, dado que son los propios estudiantes quienes construyen el conocimiento, su aproximación a la tarea de aprendizaje es una variable fundamental en la determinación de la calidad de los resultados. Como las

aproximaciones o enfoques superficiales conducen, generalmente, a resultados no deseables, mientras que la profunda y de logro a resultados deseables, la buena enseñanza debería minimizar aquellos factores que conducen a aproximaciones superficiales y maximizar aquellos otros que llevan a aproximaciones profundas y de logro.

En todo caso, aunque estos planteamientos coinciden con lo deseable de los procesos de enseñanza/aprendizaje en el contexto universitario, diferentes estudios ponen de relieve que es más fácil inducir al estudiante a utilizar aproximaciones superficiales que aproximaciones profundas y, además, a medida que se avanza en los cursos de secundaria y universitarios existe un número cada vez mayor de estudiantes que presentan una aproximación superficial, en detrimento de un enfoque profundo (González Cabanach et al., 1994). Así, por ejemplo, Watkins y Hattie (1990) indican que los estudiantes, a medida que avanzan en la educación secundaria, muestran un mayor número de aproximaciones superficiales, se encuentran más desilusionados con la escuela y predomina menos en ellos la motivación intrínseca. De la misma forma, Newble y Hejka (1991), con estudiantes de medicina, encontraron que el enfoque profundo, que teóricamente representa la aproximación más consistente con los objetivos educativos establecidos, era infrautilizado en favor de las otras aproximaciones. También Entwistle y Ramsden (1983) ponen de relieve conexiones entre la excesiva carga de trabajo, procedimientos inapropiados de evaluación y aproximaciones superficiales.

Una de las conclusiones que podría derivarse de estos datos es que los estudiantes, influidos por la enseñanza que reciben y por las demandas contextuales, parecen abandonar paulatinamente sus intenciones y esfuerzos por comprender. Ello refleja, indudablemente, que el estudiante ajusta sus

estrategias de aprendizaje a sus intenciones, en función de las demandas que percibe del contexto y de la tarea.

La complejidad de los comentarios precedentes no sólo son aplicables a aquellos alumnos que no finalizan sus estudios universitarios, sino también a otros muchos que aún obteniendo unos óptimos resultados no han desarrollado aproximaciones profundas ante la mayor parte de los aprendizajes realizados. Y es que "tener éxito" y obtener buenos resultados no implica necesariamente "aprender", ya que muchos estudiantes tienen éxito en la Universidad pero no adquieren conocimientos significativos y duraderos (Romainville, 1994).

A modo de reflexión final, quizás la Universidad esté demasiado centrada en transmitir únicamente información y se olvide de otros aspectos sumamente trascendentales dentro de este nivel educativo y de las demandas que la sociedad en la que nos movemos le exige a un estudiante universitario. Como afirma Seoane (1995, p. 66), *en una sociedad sobrecargada de información y acelerada en los cambios, se hace más necesario que nunca la existencia de instituciones que enseñen mecanismos de conceptualización para organizar la información individual y lograr así un panorama coherente sobre la propia existencia; la escuela es una de las encargadas de facilitar estos mecanismos*. De ahí que la enseñanza universitaria no debe reducirse exclusivamente a la transmisión de información sino que también debe tener como meta el instruir a los alumnos en técnicas de selección y organización de la gran cantidad de información disponible (Bernard, 1991), algo que a veces la Universidad parece olvidar. Esto enlaza de lleno con una concepción de la educación universitaria que debe ir más allá de la capacitación profesional y dirigir sus esfuerzos a la formación de estudiantes que aprendan

a trabajar con autonomía y que asuman cierto grado de responsabilidad en su formación personal.

Síntesis y conclusiones

- 1) Un dato que parece incuestionable en todos los informes realizados sobre la educación universitaria en nuestro país es el gran incremento del número de estudiantes que acceden a este nivel educativo a lo largo de los últimos años. Junto a esta apertura en el acceso a la educación superior, surgen numerosos problemas relacionados, por un lado, con grandes tasas de retraso y abandono dentro de nuestro sistema universitario; y, por otro, con la masificación que se produce en algunas de las carreras y que ha conducido a que muchos alumnos no puedan cursar los estudios deseados.
- 2) Como el reto de la expansión de los estudios universitarios se ha cumplido en buena medida, el centro de atención se ha desplazado más en los últimos años a los aspectos de tipo cualitativo. Uno de ellos y, quizás, el más importante es el referido a la calidad de la enseñanza. Sin negar la diversidad y complejidad de los factores que influyen en la misma, las deficiencias en la formación psicopedagógica del profesorado universitario constituye una de las razones fundamentales a las que se atribuye esa baja calidad de la docencia universitaria; con lo cual, numerosos informes consideran prioritario mejorar esa formación con el fin de contribuir a una enseñanza más adaptada a las necesidades, intereses y conocimientos de los alumnos.
- 3) Aunque es innegable que la formación de profesorado universitario es un reto que debe plantearse la educación superior si quiere lograr unos

mínimos criterios de calidad, el funcionamiento adecuado de nuestro sistema universitario pasa también por la consideración y mejora de determinados elementos organizativos, relaciones docencia-investigación, criterios de acceso a los estudios universitarios, problemas de masificación, etc.

- 4) Pero las propuestas de mejora de la educación universitaria han de contemplar también un análisis en profundidad de aquellas variables directamente vinculadas con el sujeto que aprende y que, en último término, van a determinar la calidad de los aprendizajes realizados. Con independencia de que el centro de interés de esta investigación se dirija al análisis de algunos de estos factores personales del alumno que ejercen una influencia sobre el aprendizaje y el rendimiento académico en el contexto universitario; desde nuestro punto de vista, resulta imprescindible profundizar en estos aspectos si queremos lograr una visión lo más completa y realista posible de la educación universitaria desde una perspectiva psicopedagógica.

**2. RELACIONES ENTRE COGNICIÓN Y
MOTIVACIÓN: EL APRENDIZAJE
AUTORREGULADO**

2. RELACIONES ENTRE COGNICIÓN Y MOTIVACIÓN: EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Introducción

Aunque los enfoques teóricos en el estudio del aprendizaje son múltiples y muy variados (ver p.ej., Barca, 1993; Barca y Núñez, 1994a, 1994b; Marcos, 1994; Pozo, 1989a), la perspectiva histórica refleja una consideración del mismo desde una orientación conductista a una cognitiva, sin olvidar las diversas variantes existentes en cada una de ellas. Por supuesto que las discrepancias se traducen no sólo en la concepción del aprendizaje, sino también en los factores que influyen en el mismo, en cómo se produce, en cuál es el papel desempeñado por los procesos cognitivos --atención, memoria, etc.--, en cómo ocurre la transferencia o generalización de lo aprendido. Por estas razones, es difícil encontrar una definición de aprendizaje que sea comúnmente aceptada por los diferentes autores con independencia del enfoque teórico en el que se sitúen. A pesar de todo, creemos que la definición que vamos a plantear a continuación sí podría ser compartida por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo.

Podemos definir el aprendizaje como un proceso que implica un cambio duradero en la conducta, o en la capacidad para comportarse de una determinada manera, que se produce como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia (Beltrán, 1993a; Shuell, 1986). En esta definición aparecen incluidos una serie de elementos esenciales del aprendizaje. En primer lugar, el aprendizaje supone un cambio conductual o un cambio en la

capacidad conductual. En segundo lugar, dicho cambio debe ser perdurable en el tiempo. En tercer lugar, otro criterio fundamental es que el aprendizaje ocurre a través de la práctica o de otras formas de experiencia (p.ej., observando a otras personas).

Debemos indicar que el término "conducta" se utiliza en el sentido amplio del término, evitando cualquier identificación reduccionista de la misma. Por lo tanto, al referirnos al aprendizaje como proceso de cambio conductual, asumimos el hecho de que el aprendizaje implica adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes (Schunk, 1991a). En palabras de Schmeck (1988a, p. 171) ... *el aprendizaje es un sub-producto del pensamiento... Aprendemos pensando, y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos.*

Es evidente que las posibilidades del ser humano para aprender son muchas y muy variadas; conseguimos aprender gran cantidad de cosas sin necesidad de que alguien nos enseñe o transmita los conceptos, procedimientos y habilidades implicadas en dicho aprendizaje. Sin embargo, esto no quiere decir que todos los aprendizajes que realizamos se puedan producir de una forma natural y a través de la simple interacción entre la persona que aprende y el material de aprendizaje. Existen cierto tipo de habilidades y conocimientos que precisan de una instrucción específica para que el individuo llegue a dominarlos adecuadamente.

Pero esta necesidad de establecer contextos específicos para enseñar determinados conocimientos también añade una mayor complejidad al propio proceso de aprendizaje, que si bien se ve facilitado por la intervención de otras personas aparecen en juego una serie de variables que van a afectar al desarrollo de todo el proceso en su conjunto. Así, por ejemplo, variables

como la concepción de la enseñanza y del aprendizaje que tiene el profesor, su capacidad pedagógica y sus conocimientos sobre las materias que imparte, sus actitudes y motivaciones, etc., van a condicionar el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en general y los aprendizajes del alumno en particular.

A pesar de que las últimas décadas se han caracterizado por avances importantes en la investigación psicológica y educativa, debemos reconocer que estos logros han ido acompañados de ciertas discrepancias sobre la manera de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como el papel del profesor y del alumno en el mismo. En la base de estas discrepancias se incluyen distintas formas de entender el aprendizaje escolar que se traduce en cuestiones tan controvertidas en su momento como la concepción del aprendizaje como construcción o reproducción, el alumno como agente más o menos activo del aprendizaje, el profesor como transmisor de conocimientos o como guía y orientador del alumno, etc. En cierta medida esto sólo es un fiel reflejo de otras diferencias que han surgido a lo largo de la historia de la investigación psicológica y educativa y que han condicionado tanto la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como las variables relevantes que inciden en el mismo. Pensemos, por ejemplo, en los caminos diferentes que han seguido durante varios años los defensores de los componentes cognitivos del aprendizaje frente a los defensores de los componentes afectivo-motivacionales.

En cualquier caso, hay que reconocer que los cambios producidos en los últimos años en la investigación psicológica suponen un giro sustancial en la concepción del aprendizaje. El sujeto que aprende ya no es considerado como un sistema pasivo de almacén de información, sino como un agente auto-determinante que selecciona activamente la información del ambiente

percibido y construye nuevo conocimiento a la luz de lo que ya sabe (Shuell, 1986). De estas consideraciones se pueden derivar tres consecuencias importantes (Biggs, 1989):

- 1) El contenido de aprendizaje no se incorpora desde fuera, sino que se construye desde dentro; a partir de los datos seleccionados e interpretados en función de los motivos del sujeto y de las estructuras conceptuales existentes. En sintonía con los enfoques más actuales sobre el aprendizaje escolar, esta idea nos sitúa ante una cuestión trascendental para acercarnos a la comprensión del proceso de aprendizaje, y es que lo que se aprende no puede juzgarse nunca en términos de lo que se enseña; la apropiación del conocimiento por parte del estudiante no expresa lo que el instructor espera impartir, sino que implica otras muchas cosas de las que el enseñante es inconsciente, pero que tienen sentido para el alumno (Beltrán, 1995a). En palabras de Shulman (1989, p. 45), *el alumno no responde a la instrucción "per se". El alumno responde a la instrucción transformada, activamente aprehendida. De este modo, para comprender por qué los alumnos responden (o no responden) como lo hacen, no debemos preguntarnos lo que se les enseñó, sino qué comprendieron ellos de lo que se les enseñó, transformando e interpretando los mensajes informativos desde su visión particular de la realidad y del sentido que tiene para él.*
- 2) El sujeto que aprende es consciente de estos procesos cognitivos y puede controlarlos; y esta auto-consciencia o metacognición influye significativamente en el curso del aprendizaje. Este segundo argumento refleja la importancia de la actividad metacognitiva en el proceso de aprender. Esta actividad denominada por Biggs (1985) "meta-aprendizaje", implica por parte del estudiante ser consciente de sus metas e intenciones

de aprendizaje y también de los recursos cognitivos disponibles para satisfacer dichas intenciones en relación con las demandas de la tarea.

- 3) El aprendizaje se fundamenta sobre una base de conocimiento específico que varía de una tarea a otra en aspectos de contenido y de procedimientos. Esta idea pone de manifiesto que los nuevos aprendizajes se enmarcan siempre sobre la base de conocimientos y experiencias adquiridas anteriormente. Cuantos más vínculos y relaciones se puedan establecer entre lo que se enseña y los aprendizajes previos del alumno, mayores posibilidades habrá de conseguir un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Es indudable que las aportaciones más recientes sobre el aprendizaje escolar nos ofrecen un panorama mucho más integrador y una visión más acorde con lo que sucede realmente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y cómo las variables cognitivas y afectivo-motivacionales influyen en el mismo de manera entrelazada. De Corte (1995) formula una propuesta aplicada al aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, pero que puede ser aplicable a los procesos de aprendizaje en general, en la que señala las características más importantes de los procesos de aprendizaje eficaces y que aparecen reflejadas en la siguiente definición: es un proceso de conocimiento y construcción de significados constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a una meta, situado, cooperativo y diferente individualmente (ver p.ej., Brown, Collins y Duguid, 1989; Cobb, 1994; Shuell, 1992).

- * *El aprendizaje es constructivo* (Cobb, 1994; De Corte, 1990a; Glaser, 1991). Esta característica indica que los sujetos que aprenden no son recipientes pasivos de información, sino que ellos construyen sus propios conocimientos y habilidades.

- * *El aprendizaje es acumulativo* (Dochy, 1992; Shuell, 1992; Vosniadou, 1992). Esta característica se refiere al importante papel que desempeña el conocimiento anterior, formal y no formal, para el aprendizaje futuro. De hecho, esta característica está implicada también en la visión constructivista del aprendizaje; es sobre la base de lo que los estudiantes ya saben a partir de lo cual ellos pueden procesar la nueva información a la que se enfrentan y, como consecuencia, derivar nuevos significados y adquirir nuevas habilidades.
- * *El aprendizaje es autorregulado* (Boekaerts, 1995; Shuell, 1992; Winne, 1995). Esta característica representa el aspecto metacognitivo del aprendizaje eficaz, especialmente las actividades de dirección y control que lleva a cabo el estudiante a la hora de aprender. Cuanto más autorregulado se vuelve el aprendizaje más ejercen los estudiante un control sobre su propio proceso de aprender. Al mismo tiempo, se vuelven menos dependientes del apoyo instruccional para realizar esta actividad reguladora.
- * *El aprendizaje está orientado a una meta* (Bereiter y Scardamalia, 1989; Shuell, 1992). Aunque el aprendizaje también se produce incidentalmente, el aprendizaje eficaz y significativo se encuentra favorecido por una consciencia explícita de estar dirigido a una meta. Teniendo en cuenta la naturaleza constructiva y autorregulada, es plausible asumir que el aprendizaje es más productivo cuando los estudiantes determinan y expresan sus propias metas.
- * *El aprendizaje es situado* (Brown et al., 1989; Greeno, 1991). Como respuesta a la idea de que la adquisición de conocimiento es más bien un proceso puramente cognitivo que se lleva a cabo dentro de la mente y

consiste en la construcción de representaciones mentales, esta característica destaca que el aprendizaje ocurre esencialmente en interacción con contextos y agentes sociales y culturales; y sobre todo a través de la participación en actividades y prácticas culturales. El enfoque de la cognición situada ha criticado el carácter excesivamente descontextualizado de la investigación cognitiva sobre el aprendizaje y ha intentado enmarcar el proceso de aprender dentro del contexto social y cultural en el que se produce (ver p.ej., Beltrán, 1995a; Brown et al., 1989; Greeno, Smith y Moore, 1993; Resnick, 1987). Los individuos aprenden y se desarrollan en un contexto cultural y es obvio que comparten resultados de aprendizaje y experiencias fundamentales (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990); pero ellos también tienen perspectivas, interpretaciones y funciones únicas en estas situaciones que no pueden ser reducidas a las experiencias culturales compartidas socialmente (Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora y Kinnunen, 1995).

- * *El aprendizaje es cooperativo* (Brown et al., 1989). Ya que la participación en prácticas sociales es un aspecto esencial del aprendizaje situado, ello también implica que el aprendizaje productivo presenta un carácter cooperativo, de interacción entre personas. Puede dar la impresión de que tomando en sentido estricto algunos de los postulados de los enfoques constructivistas del aprendizaje escolar, el papel de la interacción entre personas y de la contribución de los demás al aprendizaje individual suele ocupar un lugar secundario. Sin embargo, podemos afirmar que aún reconociendo el papel activo que el alumno desempeña en su proceso de aprendizaje, que aún considerando que es él quien construye y le da sentido y significado a lo que aprende, en función de sus intenciones, motivos, interpretaciones, experiencias y conocimientos anteriores; también es

verdad que todo este proceso se ve posibilitado y facilitado por las directrices, orientaciones y ayudas proporcionadas por el enseñante y, en general, por las actividades de interacción que se producen en el contexto académico, no sólo profesor-alumno sino también alumno-alumno. Es más, son estas actividades de interacción, junto con los múltiples intercambios comunicativos que se producen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como el hecho de compartir significados y experiencias, lo que condiciona en gran medida las construcciones individuales que realiza el estudiante de sus aprendizajes y la calidad de las mismas. Por tanto, el cambio cognitivo que subyace al proceso de aprendizaje puede considerarse, en palabras de Newman, Griffin y Cole (1991), tanto un proceso social como individual.

- * *El aprendizaje es diferente individualmente* (Entwistle, 1988; Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993; Snow y Swanson, 1992). Los resultados y los procesos de aprendizaje varían entre los estudiantes debido a diferencias individuales en una diversidad de aptitudes que son relevantes para el aprendizaje, tales como el potencial de aprendizaje, conocimiento previo, enfoques y concepciones del aprendizaje, motivación, interés, autoeficacia, etc.

2.1. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO COGNITIVO Y MOTIVACIONAL

Como hemos reflejado en las páginas anteriores, durante varias décadas ha existido una tendencia bastante generalizada a ofrecer aproximaciones parciales y, en muchos casos, enfrentadas del proceso de enseñanza/aprendizaje y de las variables que influyen en el mismo. Uno de los ejemplos clásicos de esta "confrontación" se produce en el debate teórico

mantenido respecto a los procesos cognitivos y a los procesos afectivo-motivacionales que intervienen en el aprendizaje escolar, y que ha conducido en determinados momentos a contemplar estos dos aspectos de una manera aislada y sin relación entre sí, o en ocasiones a priorizar uno sobre el otro. Y es que no debemos olvidar que el mayor o menor énfasis en lo cognitivo o en lo motivacional casi siempre ha tenido una clara correspondencia con los dos grandes enfoques dominantes a lo largo de la historia de la psicología: el cognitivismo y el conductismo. De hecho, mientras que el conductismo se ocupó fundamentalmente de la motivación y eludió la cognición, el cognitivismo se centró prioritariamente en la cognición haciendo caso omiso de la motivación (Hernández, 1991).

Es a partir de los años ochenta cuando se produce un acercamiento de ambas posturas, insistiendo en la necesidad de integrar los componentes cognitivos y afectivo-motivacionales de cara a mejorar el aprendizaje y el rendimiento (González y Tourón, 1992). Por tanto, si hasta hace unos años las líneas de trabajo e investigación sobre cognición y motivación han discurrido distantes entre sí, en la actualidad existe un indudable interés en el estudio de ambos aspectos de manera conjunta y relacionada, con el fin de determinar su influencia sobre el aprendizaje y el rendimiento académico.

Cada vez parece más evidente que la mejora del aprendizaje y del rendimiento académico pasa por la consideración tanto de los componentes cognitivos como motivacionales. Es decir, el conocimiento y regulación de las estrategias cognitivas y metacognitivas debe ir asociado a que los alumnos estén motivados e interesados por las tareas y actividades académicas (Pintrich y De Groot, 1990). Algunos autores de prestigio en este campo (ver p.ej., Blumenfeld, Pintrich, Meece y Wessels, 1982; Paris, Lipson y Wixson, 1983; Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990) consideran

prioritario integrar ambos aspectos si queremos llegar a la elaboración de modelos adecuados sobre el proceso de aprendizaje escolar. Para estos autores, de cara a obtener éxitos académicos y óptimos resultados de aprendizaje, los alumnos necesitan tener tanto "voluntad" (*will*) como "habilidad" (*skill*), lo cual refleja con claridad el grado de interrelación existente entre lo afectivo-motivacional y lo cognitivo dentro del aprendizaje escolar.

Pero estas discrepancias entre lo cognitivo y lo motivacional que ha caracterizado la investigación psicológica y educativa durante muchos años no se ha producido de forma aislada. También aparecen diferencias a un nivel más global, referidas a la manera de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje. Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje escolar depende directamente del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, en los últimos años se destaca la importancia que desempeñan los procesos de pensamiento del alumno (Coll, 1988; Wittrock, 1990), es decir, toda esa serie de elementos significativos que se encuentran en la mente del alumno y que afectan a su aprendizaje (p.ej., conocimientos previos, autoconcepto, metas académicas, expectativas y actitudes, estrategias, etc.), que engloban tanto aspectos considerados tradicionalmente como cognitivos como aquellos otros estrictamente afectivos y motivacionales; pero que a nivel de funcionamiento y de incidencia sobre el aprendizaje actúan de manera conjunta y entrelazada. Por lo tanto, el aprendizaje que realiza el alumno no puede entenderse únicamente a partir del análisis externo y objetivo de lo que se le enseña y de cómo se le enseña, sino que es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye a este respecto (Coll, 1988).

Este cambio de perspectiva en la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje centra su interés en el importante papel concedido al alumno, pasando a considerarlo como agente activo que construye significados y como auténtico protagonista del aprendizaje (Beltrán, 1993a; Coll, 1988; 1990). Estas ideas desarrolladas a lo largo de los últimos años parten del supuesto de que el aprendizaje no es algo que sucede a los alumnos, sino que es algo que sucede por los alumnos (Zimmerman y Schunk, 1989).

En este sentido, si lo que se aprende se debe retener y debe estar listo para ser utilizado, los alumnos tienen que construir su propio conocimiento y deben aprender a ser responsables del manejo y control de éste; con lo cual el aprendizaje deja de ser exclusivamente un mero producto de la enseñanza, ya que requiere un esfuerzo activo de comprensión e implicación en el mismo por parte del alumno (Nisbet, 1991). Bajo este punto de vista, la función de la enseñanza consiste sobre todo en proporcionar soporte y ayuda en ese proceso de construcción que lleva a cabo el alumno, tratando de conseguir un ser autónomo y autorregulado que conoce y controla sus propios procesos cognitivos y su aprendizaje (Beltrán, 1993a).

En consecuencia, el estudiante se convierte en un poderoso agente auto-determinante de su propio aprendizaje, que selecciona activamente la información y que construye nuevo conocimiento a partir de lo que ya sabe individualmente (Shuell, 1986). Esta manera de concebir el aprendizaje como proceso de construcción, nos lleva a exponer algunos de los principios más relevantes que comparten los enfoques constructivistas del aprendizaje y que pueden sintetizarse en cuatro apartados (González Cabanach, Valle y Núñez, 1994):

- a) El aprendizaje parte de aquellos conocimientos y estructuras mentales que ya tiene el aprendiz (*lo dado*). Así, las concepciones previas de los alumnos dentro de un dominio concreto se convierten en un punto de obligada referencia en la enseñanza.
- b) El aprendizaje supone integrar conocimientos ya elaborados socialmente (*lo nuevo*). En este sentido, la mención a la significatividad y a la funcionalidad de los nuevos conocimientos es otro pilar sobre el que se debe asentar la instrucción.
- c) El objetivo central del aprendizaje debe ser, tanto la reestructuración de los esquemas de conocimiento previos y la construcción de otros esquemas dentro de los nuevos dominios de contenido, como la adquisición de estrategias de aprendizaje, que, en parte, son generales, pero que igualmente son también específicas de las diversas disciplinas y contenidos.
- d) Existen unas condiciones para que esta reestructuración tenga lugar, como son la significatividad de los nuevos aprendizajes o la voluntad e intencionalidad de aprender de manera significativa. Bereiter y Scardamalia (1989) hablan de "aprendizaje intencional" para referirse a ese compromiso del estudiante con respecto al aprendizaje. Pero no debemos olvidar que este compromiso y el esfuerzo requerido también está estrechamente relacionado con la motivación, intereses, expectativas y metas de los alumnos.

Tanto la integración de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje como la consideración del alumno como agente activo de construcción de conocimiento y verdadero protagonista del aprendizaje, conduce en la actualidad a una convergencia

casi obligada en la manera de enfocar el estudio e investigación de los posibles determinantes del aprendizaje y el rendimiento académico. En último término, y desde el punto de vista de los alumnos, el contexto de aprendizaje es percibido como un proceso de construcción personal constituido por las intenciones de su aprendizaje y por creencias sobre ellos mismos como aprendices (Paris y Newman, 1990). Y estos pensamientos sobre cómo se ve el alumno y cuáles son las metas y objetivos que pretende conseguir, son elementos que ejercen una poderosa influencia sobre el aprendizaje. A esto hay que añadir que para alcanzar dichas metas, el alumno debe poner en marcha determinadas estrategias adaptadas a sus intenciones educativas.

De esta manera, las intenciones o metas, concebidas como representaciones cognitivas de lo que el estudiante quiere lograr (Ford y Nicholls, 1991), junto con las estrategias, consideradas como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimientos (Beltrán, 1993a) o cómo tácticas para el aprendizaje de los alumnos (Pintrich y García, 1991) se encuentran íntimamente relacionadas entre sí. Según Ainley (1993), ambas --metas y estrategias-- son aspectos complementarios de la organización de la conducta, de tal forma que las metas o intenciones generales tienen una importante influencia sobre las estrategias específicas aplicadas a tareas de aprendizaje. En la misma línea se sitúan Maher y Pintrich (1991), quienes diferencian entre "meta" y "estrategia" en términos del "porqué" y el "cómo" de la conducta de logro, destacando su carácter complementario y entrelazado.

Todo esto nos lleva a abordar una de las cuestiones claves y de mayor trascendencia para el aprendizaje escolar, que tiene que ver con los aspectos metacognitivos y con el aprendizaje autorregulado. La metacognición ha sido definida generalmente como el conocimiento y regulación de nuestras propias

cogniciones y de nuestros procesos mentales (Burón, 1993; McCombs, 1993; Justicia, 1996). Dentro de esta definición aparecen contemplados los dos elementos fundamentales de la metacognición: el conocimiento de las operaciones mentales (el saber qué) y la autorregulación de las mismas (saber cómo). Ambos aspectos de la metacognición son complementarios; mientras que el primero se refiere al ámbito declarativo del conocimiento (saber qué...) y ofrece a la persona una serie de datos sobre diferentes aspectos de la cognición (conocimiento sobre los procesos de lectura, de memoria, etc.), el segundo se refiere al ámbito procedimental del conocimiento (saber cómo...) y permite a la persona encadenar de forma eficaz las acciones que le permiten realizar con éxito una tarea (Martí, 1995). Así, por ejemplo, porque conocemos nuestra capacidad de memoria (conocimiento) utilizamos diferentes estrategias para facilitar el recuerdo y evitar el olvido de determinada información (autorregulación).

La importancia de la metacognición aparece reflejado de la siguiente manera por Nisbet y Shucksmith (1984, citado por Nisbet, 1991, pág. 12): *Mi séptimo sentido es la metacognición, la consciencia de nuestros procesos mentales, la capacidad para reflexionar sobre cómo aprende uno, cómo fortalecer la memoria, cómo atacar sistemáticamente los problemas –reflexión, consciencia, comprensión y quizás finalmente control–. Generalmente, el séptimo sentido es un sentido relativamente poco desarrollado en la gente. Se considera que la profundidad y calidad con que aprende un estudiante se hallan determinadas por el grado de control que éste ejerce sobre los procesos implicados (atención, memoria, comprensión, etc.), control que conlleva la posibilidad de manipular estos mecanismos a fin de obtener mejores resultados. Este proceso de autorregulación cognitiva supone asumir la idea de que para poder regular algo es preciso conocer su naturaleza, estado y funcionamiento, lo*

cual se traduce en la posibilidad de ser consciente de la naturaleza, estado y funcionamiento de los propios mecanismos de pensamiento (Monereo, 1991).

Según este autor (Monereo, 1991, pág. 65), las principales características conceptuales de la noción de metacognición vendrían definidas por las siguientes ideas:

- 1) Engloba las denominadas cogniciones de segundo orden: pensar sobre el pensar, reflexionar sobre las distintas modalidades del razonamiento, etc.
- 2) Se encuentra vinculada a mecanismos deliberados de actuación cognitiva, ya sea para planificar, para regular la retención o para evaluar el razonamiento seguido en la resolución de un problema.
- 3) Supone una diferenciación entre procesos cognitivos, entendidos como sistemas de codificación de la información; y procesos metacognitivos, que permiten al sujeto planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje.
- 4) Debido a que una de sus funciones es la autovaloración del conocimiento, las habilidades metacognitivas influyen en variables de tipo motivacional, actuando como mecanismo regulador en aquellas situaciones en las que, por ejemplo, el sujeto sabe que una estrategia es eficaz (componente metacognitivo) pero ante la tarea utiliza otra estrategia (componente motivacional), en base a factores emocionales, experienciales, situacionales, o relacionados con las metas específicas que persigue el propio sujeto en dicha tarea.

Para Schunk (1991a), el término metacognición hace referencia al control consciente y deliberado de la actividad cognitiva de uno mismo, e incluye dos grupos de habilidades relacionadas entre sí. En primer lugar, uno tiene que saber *qué* estrategias y recursos son necesarios para realizar una

tarea. Dentro de este grupo estaría el descubrimiento de las ideas principales, repetición de la información, tomar notas o subrayar, utilizar técnicas memorísticas, organizar el material, etc. En segundo lugar, uno tiene que saber *cómo* y *cuándo* utilizar estas habilidades y estrategias para asegurar que la tarea sea completada de manera exitosa. Estas actividades de control integran la comprobación del nivel de comprensión, predicción de resultados, evaluación de la eficacia del esfuerzo, planificación de las actividades, distribución del tiempo, así como revisión o cambio a otras actividades para superar las dificultades (Baker y Brown, 1984).

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, la autorregulación es sinónimo de conocimiento (consciencia) metacognitivo (Gitomer y Glaser, 1987). Esta consciencia incluye conocimiento sobre la tarea y auto-conocimiento de las capacidades, intereses y actitudes personales. En este sentido, el aprendizaje autorregulado requiere que los alumnos tengan, por un lado, una buena base de conocimiento para comprender las demandas de la tarea y, por otro, cualidades personales y estrategias para completar dicha tarea (Schunk, 1991a).

En base a estas ideas, el conocimiento (consciencia) metacognitivo parece estar influenciado por variables asociadas con el sujeto que aprende, con las tareas y con las estrategias (Duell, 1986). Estas variables funcionan de manera interactiva cuando el sujeto se implica en actividades metacognitivas, lo que se manifiesta en la consideración de las características del material de aprendizaje (tarea), las estrategias potenciales a utilizar (estrategia) y sus destrezas o habilidades para poner en práctica varias estrategias (aprendiz).

2.2. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

A lo largo de los últimos años un amplio número de autores se han centrado en describir cómo los alumnos llegan a ser reguladores de su propio aprendizaje (p.ej., Alexander, 1995; Boekaerts, 1995, 1996; Corno 1989; Mace, Belfiore y Shea, 1989; McCombs, 1989; Pressley, 1995; Rohrkemper, 1989; Schunk, 1995; Winne, 1995; Zimmerman, 1995). Todos coinciden en afirmar que existen estudiantes que construyen sus propias "herramientas" cognitivas y motivacionales para conseguir un aprendizaje eficaz (Winne, 1995). Estos sujetos, que Paris y Byrnes (1989) describen como personas que tienen deseos por aprender, *buscan metas realistas y utilizan un amplio número de recursos. Se enfrentan a las tareas académicas con confianza y determinación. La combinación de expectativas positivas, motivación y estrategias diversas para la solución de un problema son virtudes de los aprendices autorregulados.* (Paris y Byrnes, 1989, p. 169).

Aunque las perspectivas teóricas son bastante diferentes entre sí, todos los autores comparten una definición de aprendizaje autorregulado considerándolo como el grado en que el alumno es un agente activo en su propio proceso de aprendizaje, a nivel metacognitivo, motivacional y conductual (Zimmerman, 1989; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Ridley, Schutz, Glanz y Weinstein 1992).

Dentro del aprendizaje autorregulado, Zimmerman y Schunk (1989) diferencian seis grandes enfoques teóricos: el operante, el fenomenológico, el cognitivo-social, el volitivo (voluntarista o motivacional), el vygotskiano, y el constructivo-cognitivo. Como resumen de estas teorías, Mayor, Suengas y González (1993), basándose en las aportaciones de Zimmerman (1989), nos

ofrecen una breve descripción de cada una de ellas (ver tabla 1, p. 60), intentando dar respuesta a cinco cuestiones básicas del aprendizaje autorregulado: (1) ¿qué motiva a los alumnos a autorregular su aprendizaje?, (2) ¿a través de qué procesos llegan a ser autoconscientes?, (3) ¿cuáles son los procesos clave para autorregular su actividad académica?, (4) ¿cómo afecta a la autorregulación del aprendizaje el ambiente físico y social?, y (5) ¿cómo se adquiere esa capacidad de autorregulación?.

La mayor parte de la investigación sobre aprendizaje autorregulado tiene sus inicios en los estudios psicológicos sobre autocontrol y desarrollo de procesos autorreguladores (Zimmerman, 1989), y uno de sus postulados básicos, con independencia de la perspectiva teórica, es que los estudiantes contribuyen activamente a sus metas de aprendizaje y no son meros recipientes pasivos de información (Schunk, 1991a). Por tanto, la implicación activa del sujeto a través de sus cogniciones y conductas orientadas sistemáticamente hacia la consecución de metas de aprendizaje académico son algunos de los aspectos esenciales que se engloban dentro del aprendizaje autorregulado.

Según Pintrich y De Groot (1990) pueden distinguirse tres componentes del aprendizaje autorregulado, especialmente relevantes para el rendimiento académico. En primer lugar, el aprendizaje autorregulado incluye estrategias metacognitivas de los alumnos dirigidas a la planificación, control y modificación de su cognición. En segundo lugar, el manejo y control por parte de los alumnos del esfuerzo implicado en las tareas académicas constituye otro elemento importante. En tercer lugar, otro aspecto destacable del aprendizaje autorregulado son las estrategias cognitivas reales que los alumnos utilizan para aprender, recordar y comprender el material.

TEORÍAS OPERANTE	MOTIVACION	AUTOCONSCIENCIA	PROCESOS CLAVE	AMBIENTE FISICO-SOCIAL	ADQUISICION
(Mace, Belfiore y Shea, 1989)	Las respuestas autorreguladoras están ligadas a estímulos reforzadores. Los autorreforzadores son más estímulos discriminativos que fines reforzadores.	No se estudia directamente (por ser inobservable), pero sí a través de la autorreactividad, que implica autorrecuerdo y autocontrol.	Tres respuestas principales: autocontrol, autoinstrucción, autorrefuerzo	El foco es la relación funcional entre la conducta (el autoaprendizaje) y el ambiente. Toda instrucción ha de tener en cuenta esto.	Poca atención a aspectos evolutivos. Énfasis sobre el papel de factores externos (a través del modelado, la orientación verbal, el refuerzo).
FENOMENO-LOGICA (McCombs, 1989)	Mejorar o realizar el autoconcepto. Distinción entre autoconcepto global y específico. Las reacciones afectivas juegan un gran papel.	La autoconsciencia es una condición omnipresente del ser humano. Este carácter natural puede ser inhibido o distorsionado por la "defensividad".	Percepción de sí mismo y auto-identidad	Lo más importante es la percepción subjetiva del ambiente físico y social. También cuenta el ánimo del profesorado para promover la autoconfianza.	Se adquiere en función del desarrollo de autoprocesos subyacentes. A los 8 años aparece la autoestima.
COGNITIVO-SOCIAL (Schunk, 1989a)	Las que motivan son las consecuencias que se esperan recibir y la autoeficacia (la habilidad para llevar a cabo acciones que alcancen los objetivos).	Implica estados autoperceptivos como la autoeficacia o la auto-observación.	Tres procesos interactuantes: autoobservación, auto-juicios, autorreacciones (evaluativas o tangibles).	Factores ambientales como la tarea y el escenario. Modelado y persuasión verbal. Modelos de afrontamiento.	No se desarrolla automáticamente ni es adquirida pasivamente. Influyen cambios evolutivos relativos a la comprensión del lenguaje, al conocimiento y a las atribuciones.
VOLICIONAL (Corno, 1989)	Nivel general: fuerzas psicológicas encubiertas que controlan la acción. Nivel específico: valores y expectativas para alcanzar un fin particular.	Autoconsciencia es prerequisite para acceder a estados volicionales. Tres estados interfieren con el control de la acción: inhabilidad para detectar fallos, foco extrínseco y vacilaciones.	Seis estrategias de control: atención, codificación, procesamiento de información y de motivación, incentivos emocionales, procesamiento encubierto del ambiente, ambiental.	Cambios en la tarea y el ambiente pueden mejorar el aprendizaje. El ambiente es un factor secundario respecto de los factores cognitivos.	El autocontrol es una habilidad y, por tanto, poco modelable; pero puede ser incrementado entrenando las estrategias de control.
VYGOTSKIANA (Rohrkemper, 1989)	Poca aportación. El habla interna auto-implicada es un factor motivacional para mejorar el autocontrol. El habla interna implicada en la tarea se refiere a estrategias de solución de problemas que pueden motivar.	Poca atención a la autoconsciencia. Pero Leontiev distingue entre operaciones (provocadas inconscientemente por el ambiente) y acciones (dirigidas por los fines del sujeto).	El habla egocéntrica, adquirida a partir del habla externa de los adultos, pero que adquiere una función autodirectiva.	Influencia clara de los factores ambientales. Cada destreza autorreguladora es el producto de múltiples encuentros sociales; pero el habla interna permite alterar el ambiente.	Depende de la internalización de las interacciones entre niños y adultos.
CONSTRUCTIVISTA (Paris y Byrnes, 1989)	No se ve la motivación como proceso separado. Existe una motivación intrínseca para buscar información. Conflicto cognitivo y búsqueda de equilibrio son motivadores.	El egocentrismo es limitativo. El pensamiento lógico se alcanza cuando se integran las percepciones de unos y de otros. Al principio, la percepción sobre su competencia no es realista, pero se ve afectada por la escolarización.	El autoaprendizaje es multifacético, con 4 componentes: autocompetencia, esfuerzo, tareas académicas, estrategias instrumentales. Interesan ejecución y competencia.	Influencia del clima de la clase y de las actitudes de los profesores, de las prácticas públicas, de la habilidad para agruparse.	Énfasis sobre cambios evolutivos. El desarrollo cognitivo es crítico para el autoaprendizaje. Primero, estrategias construidas sobre acción manifiesta; después, sobre representación mental. Progresiva diferenciación y organización jerárquica simultánea.

Tabla 1: Resumen de Teorías del aprendizaje autorregulado (Adaptado de Zimmerman y Schunk, 1989) (Fuente: Mayor, Suengas y González, 1993, págs. 34-35).

Cada uno de estos tres componentes mencionados se encuentra asociado con diferentes estrategias de aprendizaje. En concreto, tres tipos de estrategias generales de aprendizaje han sido diferenciadas (Weinstein y Mayer, 1986): El primero, que englobaría las estrategias metacognitivas, referidas a la planificación, control y evaluación de la propia cognición del alumno. El segundo, que incluiría las estrategias de manejo de recursos, referidas a la utilización del tiempo, manejo del esfuerzo, establecimiento de un ambiente adecuado de estudio, etc. Finalmente estarían las estrategias cognitivas, centradas en la integración del nuevo material de aprendizaje con el conocimiento anterior.

Sin embargo, el conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas suele ser insuficiente para promover el aprendizaje y el logro académico, ya que los alumnos deben estar motivados para utilizar dichas estrategias así como para regular su cognición y esfuerzo (Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990). En otros términos, la posesión de estrategias, las disposiciones afectivo-motivacionales, así como el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos, son requisitos fundamentales para conseguir un sujeto autónomo, independiente y con el control del aprendizaje en sus manos (Beltrán, 1993b).

Por lo tanto, aunque uno de los objetivos más deseables a nivel educativo consiste en desarrollar las capacidades de cada sujeto ofreciéndoles un buen repertorio de estrategias que mejore los resultados, hay que reconocer que estas capacidades pueden ser ineficaces si no van acompañadas de las disposiciones que hagan viable su ejercicio (Beltrán, 1995a). En las investigaciones recientes sobre el aprendizaje se pone de manifiesto las limitaciones de los enfoques cognitivos puros y descontextualizados (Lehtinen et al., 1995), de ahí que algunos autores hayan expresado la necesidad de

aproximaciones teóricas y metodológicas más ajustadas a los contextos reales en los que se produce dicho aprendizaje. Y es que la calidad del aprendizaje y de los procesos de pensamiento asociados a dicha actividad no puede ser descrita únicamente en términos puramente cognitivos; debe tenerse en cuenta también la disposición motivacional del sujeto que aprende (Pintrich, Marx y Boyle, 1993). Como indica acertadamente Beltrán (1995a, p. 149), *para pensar, no es suficiente tener la capacidad de pensar; hace falta, además, tener las disposiciones adecuadas para hacerlo.*

En clara referencia a estas cuestiones, Boekaerts (1988) diferencia entre "consciencia" y "disposición" recurriendo al ejemplo de un alumno que es consciente de la estrategia a utilizar en un momento dado pero es incapaz de poner en marcha el esfuerzo requerido al respecto. Es decir, el dominio significativo de las estrategias de aprendizaje y su posterior transferencia a otras situaciones se encuentra condicionado en gran medida por los procesos motivacionales (Nisbet, 1991; Pressley, Harris y Marks, 1992); y la motivación está fuertemente condicionada por el modo en que se ve el alumno a sí mismo ante las exigencias escolares, es decir, por su autoconcepto académico (Burón, 1993). Actualmente, numerosos enfoques teóricos ponen de manifiesto el papel central que desempeña el *self* en la motivación y en el aprendizaje autorregulado (McCombs, 1986, 1989; McCombs y Marzano, 1990; McCombs y Whisler, 1989).

De esta forma, Pintrich y De Groot (1990) plantean un modelo en el que incluyen tres elementos motivacionales que pueden estar vinculados a los tres componentes del aprendizaje autorregulado que hemos mencionado con anterioridad. Este marco teórico sobre la motivación, que es una adaptación de un modelo general de motivación (modelo expectativa-valor) (Eccles, 1983; Pintrich, 1989), estaría integrado por tres componentes: (a) un

componente de expectativa, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea; (b) un componente de valor, que incluye las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea; y (c) un componente afectivo, que incluye las reacciones emocionales de los alumnos ante la tarea.

Aunque el componente de expectativa ha sido concebido de diferentes maneras en la investigación motivacional (p.ej., competencia percibida, autoeficacia, creencias de control, etc.), el significado del mismo implica creencias de los sujetos de que ellos son capaces de resolver la tarea y de que son responsables de su propio rendimiento. En otros términos, este componente supone por parte del alumno responder a la siguiente pregunta: *¿puedo hacer esta tarea?*. Diferentes aspectos de este elemento han sido relacionados con la metacognición, con la utilización de estrategias cognitivas y con el manejo del esfuerzo. En líneas generales, diferentes estudios (p.ej., Paris y Oka, 1986; Schunk, 1985) han demostrado que aquellos sujetos que son capaces de implicarse y comprometerse a nivel metacognitivo, utilizan más estrategias cognitivas y es más probable que persistan en una tarea que aquellos que no creen que pueden resolverla.

En el componente de valor están implicadas las metas de los alumnos y sus creencias respecto a la importancia e interés de las tareas y actividades académicas. Aunque este componente también ha sido concebido de diferentes maneras (p.ej., metas de aprendizaje *versus* metas de rendimiento, orientación intrínseca *versus* orientación extrínseca, etc.), esencialmente se refiere a las razones de los alumnos para hacer una tarea. En este caso, responderían a la siguiente pregunta: *¿por qué hago esta tarea?*. Un considerable número de estudios sugieren que los sujetos con una orientación motivacional que suponga metas de aprendizaje o de dominio así como

creencias de que la tarea es importante e interesante, suelen implicarse y comprometerse más, tanto a nivel metacognitivo como en la utilización de estrategias cognitivas y en el manejo más efectivo del esfuerzo (Ames y Archer, 1988; Eccles, 1983; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Paris y Oka, 1986).

El tercer componente motivacional hace referencia a las reacciones afectivas y emocionales ante la tarea. En este caso, las reacciones suelen ser muy variadas (p.ej., orgullo, ira, culpa, ansiedad, etc.) y el alumno respondería a la siguiente pregunta: *¿cómo me siento con esta tarea?*. Las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea así como de los resultados de éxito o fracaso a nivel académico, interpretados por un determinado sujeto, constituyen un elemento sustancial dentro de la teoría atribucional de la motivación de logro formulada por Bernard Weiner (ver p.ej., Weiner, 1979, 1985, 1986). Según esta teoría, que será analizada más adelante con mayor profundidad, en función de las características de las causas a las que un sujeto atribuye un resultado de éxito o fracaso, las consecuencias afectivo-emocionales pueden ser distintas y, por consiguiente, provocar efectos diferentes sobre la conducta de logro futura de ese sujeto.

Las perspectivas actuales sobre el aprendizaje reconocen que uno de los requisitos esenciales de un óptimo aprendizaje está relacionado con el grado de compromiso del sujeto en el autocontrol y autodirección de su propio proceso de aprendizaje (McCombs, 1988). Asumir esta responsabilidad y protagonismo requiere que los estudiantes tengan actitudes adecuadas, orientaciones hacia el aprendizaje y que se perciban a sí mismos con la competencia necesaria para implicarse y comprometerse en estrategias de aprendizaje apropiadas. Numerosos estudios (p.ej., Findley y Cooper, 1983; Hansford y Hattie, 1982) indican que las percepciones de los alumnos

sobre ellos mismos, entre las que se incluye el grado de control percibido sobre el aprendizaje, muestran relaciones consistentes con el rendimiento académico. De la misma forma, Watkins (1984) encontró que si los estudiantes perciben que tienen control sobre su propio proceso de aprendizaje, es más probable que utilicen aproximaciones profundas a la hora de procesar la información, centrándose en el contenido como un todo, tratando de buscar conexiones entre las partes, y pensando activamente en la propia información. Por otro lado, cuando perciben una falta de control sobre el aprendizaje, los estudiantes tienden a centrarse con mayor probabilidad sobre las partes del contenido, y ven las tareas académicas casi en exclusiva como actividades de memorización.

En relación con los comentarios precedentes, pasamos a exponer a continuación un modelo integrado de procesos relacionados con la motivación intrínseca para aprender propuesto por McCombs (1988), y en el que se integran las variables más importantes que favorecen el aprendizaje autorregulado.

En este modelo se incluyen conceptos relacionados con la motivación y con el aprendizaje autorregulado, partiendo de las aportaciones de algunos autores (p.ej., Corno y Mandinach, 1983), que mantienen que el aprendizaje autorregulado precisa de un alto grado de compromiso cognitivo por parte del sujeto utilizando diferentes procesos y estrategias. Y relacionado con el aprendizaje autorregulado está la motivación para aprender, que está condicionada en gran medida por las percepciones de autoeficacia y autocontrol de los estudiantes en situaciones de aprendizaje (McCombs, 1988). De hecho, numerosos estudios demuestran que el incremento de las percepciones de control personal de los alumnos parece estar asociado con

una mayor motivación y rendimiento, y también con una mayor utilización de habilidades y estrategias aprendidas previamente (Paris et al. 1983).

El modelo planteado por McCombs (1988), empieza por asumir que en el sistema metacognitivo está implicado, a la vez, el conocimiento (consciencia) y el control (autorregulación) de la cognición y del afecto. Este sistema metacognitivo interactúa, a su vez, con los sistemas cognitivo y afectivo influyendo en las percepciones de los requisitos de la tarea. Aquí aparecen implicados diferentes esquemas, conocimientos y estrategias relacionadas con el sistema metacognitivo, afectivo y cognitivo, así como el recuerdo de los mismos que se combina e integra en el recuerdo de las experiencias de aprendizaje previo.

Las percepciones de los requisitos de la tarea generan expectativas de resultados y de eficacia, que se traducen, por un lado, en la esperanza de obtener ciertos resultados o consecuencias y, por otro, en la convicción personal del sujeto de que es capaz de conseguir dichos resultados. Estas percepciones y expectativas forman la base para producir un nivel de interés y motivación intrínseca, de cara a cumplir los requisitos de la tarea aplicando estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas apropiadas.

Cuando los estudiantes comienzan una tarea académica llevan a cabo una serie de autoevaluaciones de sus capacidades y competencias para tener éxito en dicha tarea. Si ésta es percibida como demasiado difícil o requiere habilidades que los estudiantes perciben que no tienen, el bajo control personal (percibido) contribuirá a disminuir las expectativas y las esperanzas de éxito. Si no existe la posibilidad de modificar estas percepciones negativas y generar reacciones afectivas positivas, el interés en responder a las demandas de la tarea así como el esfuerzo empleado será bajo.

Asumiendo que el interés y motivación intrínseca se han generado a partir de las percepciones y expectativas de los alumnos, se ponen en juego a continuación los procesos metacognitivos y cognitivos para el autocontrol del aprendizaje (p.ej., atención, planificación, control de la ejecución, autoevaluación, repetición), desempeñando un importante papel en este proceso el conocimiento (consciencia) de las estrategias relevantes y las percepciones sobre la utilidad y coste de las estrategias. En función del repertorio de estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas de los sujetos, éstos establecerán sus propios juicios sobre la adecuación de las mismas a los requisitos de la tarea.

En la finalización de la tarea, el estudiante se implica en autoevaluaciones de su nivel de ejecución, comparándola en base a criterios internos (metas), ejecución de otros, o criterios externos. En función de estas evaluaciones, el alumno atribuye sus resultados --de éxito o de fracaso-- a diversas causas; lo que a su vez, le lleva a establecer diferentes juicios y valoraciones respecto al control personal y a la autoeficacia en relación con los requisitos de la tarea. Estos juicios y sentimientos de autoeficacia y autocontrol específicos de la tarea mantienen una influencia recíproca entre sí, de la misma forma que con los sistemas metacognitivo, cognitivo y afectivo. Por eso, parece bastante clara su influencia en las percepciones y expectativas futuras y sobre la motivación ante tareas de aprendizaje similares.

Indicar finalmente que este modelo se centra sobre el conjunto de procesos metacognitivos, cognitivos y afectivos que actúan como mediadores internos de la motivación para aprender, destacando el papel desempeñado por las percepciones de control personal y sus relaciones recíprocas con la autoeficacia percibida. Todo esto va a generar el afecto positivo necesario

para la motivación intrínseca para aprender así como la ejecución de habilidades y estrategias de aprendizaje autorregulado (McCombs, 1988).

Síntesis y conclusiones

Finalmente, y como síntesis de lo expuesto hasta el momento, vamos a destacar una serie de ideas que nos parecen lo suficientemente relevantes para profundizar en la comprensión del aprendizaje escolar y de los factores cognitivo-motivacionales que inciden en el mismo. Aunque la mayor parte de estas ideas aparecen desarrolladas de una manera más o menos explícita en las páginas precedentes, constituyen reflexiones y sugerencias importantes acordes con los enfoques más actuales sobre el aprendizaje escolar. En cualquier caso, muchas de las cuestiones aquí comentadas también serán objeto de análisis a lo largo de los siguientes apartados.

- 1) Aunque tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los ámbitos cognitivo y afectivo-motivacional que influyen en el aprendizaje, caracterizada por el mayor o menor peso del uno sobre el otro dependiendo del enfoque psicológico dominante en cada momento histórico, desde hace algunos años se plantea que ambos no son dimensiones separadas de psiquismo humano sino que mantienen estrechas relaciones entre sí. Y esto parece todavía más evidente cuando consideramos el aprendizaje escolar como un proceso de construcción personal donde el alumno desempeña un papel esencialmente activo.
- 2) Un enfoque constructivista del aprendizaje escolar implica asumir que el sujeto que aprende no es un mero recipiente pasivo de información sino que es él quien, en último término, construye nuevos conocimientos a

partir de lo que ya sabe. Si bien es verdad que este proceso de construcción lo lleva a cabo el sujeto internamente, no es menos cierto que el aprendizaje se produce en interacción con contextos y agentes sociales y culturales. Por lo tanto, esa actividad constructiva se ve favorecida por la interacción con otras personas. En este sentido, y refiriéndose a los procesos de construcción de significados que se producen en el ámbito escolar, Coll (1988, p. 141) señala lo siguiente: *... son procesos fuertemente impregnados y orientados por las formas culturales y que, por lo tanto, tienen lugar necesariamente en un contexto de relación y de comunicación interpersonal que trasciende ampliamente la dinámica interna de los procesos de pensamiento de los alumnos; cuando se acepta este planteamiento, la tesis constructivista aplicada al aprendizaje escolar adquiere una nueva dimensión.*

- 3) Pero una visión constructivista del aprendizaje escolar no sólo queda reducida exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que abarca también las intenciones, metas, motivos y creencias que tiene sobre sí mismo el sujeto que aprende. Aunque es verdad que estos aspectos no dejan de ser también representaciones mentales, y por tanto integradas en el ámbito de lo cognitivo, sí queremos destacar que estas representaciones referidas a cómo se ve el sujeto a sí mismo, cómo se siente de capaz para enfrentarse a una tarea, qué metas intenta conseguir, etc., constituyen determinantes del aprendizaje escolar vinculados tradicionalmente a la vertiente afectivo-motivacional. En el aprendizaje escolar la interrelación entre los dos ámbitos parece bastante clara, resultando difícil entender el uno sin hacer referencia al otro, ya que la calidad de los aprendizajes realizados no está garantizada por el simple hecho de disponer de los conocimientos, capacidades y recursos cognitivos adecuados (ámbito cognitivo); es preciso tener, además, la voluntad, disposición y motivación suficientes (ámbito afectivo-motivacional) para poner en marcha los

recursos mentales necesarios que garanticen un aprendizaje eficaz. Por consiguiente, para aprender es necesario saber cómo hacerlo, poder hacerlo, lo cual requiere ciertas capacidades, conocimientos, estrategias, etc.; pero también se precisa una disposición favorable por parte del sujeto para aprender. En palabras de Pintrich y De Groot (1990), para conseguir un óptimo aprendizaje, los estudiantes necesitan tener tanto "voluntad " (*will*) como "habilidad" (*skill*).

- 4) Las tesis constructivistas sobre el aprendizaje escolar nos sitúan ante una de las cuestiones de mayor trascendencia en el proceso de aprender: los mecanismos metacognitivos implicados en el mismo. El conocimiento de uno mismo, de sus posibilidades y limitaciones, de sus metas e intenciones, así como el conocimiento de las características y demandas de la tarea, junto con las posibilidades de regulación y control que el sujeto puede ejercer sobre todo lo anterior, nos introduce de lleno en los elementos esenciales de la metacognición y del aprendizaje autorregulado. De esta forma, cuando se afirma que el aprendizaje eficaz precisa de un alto grado de compromiso e implicación activa por parte del sujeto, se hace referencia de un modo más o menos explícito a las actividades de dirección y control que el estudiante debe realizar sobre su proceso de aprendizaje; lo cual coincide con el papel esencialmente activo atribuido al sujeto desde las concepciones constructivistas sobre el aprendizaje.

3. VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES Y APRENDIZAJE ESCOLAR

3. VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES Y APRENDIZAJE ESCOLAR

Introducción

Afirmar que el aprendizaje escolar está determinado por variables cognitivo-motivacionales nos introduce de lleno en toda la compleja variedad de procesos y estrategias implicadas en el hecho de aprender. Si bien es verdad que durante algunos años el centro de atención de las investigaciones sobre el aprendizaje escolar ha estado dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo, en la actualidad existe una coincidencia generalizada en subrayar, desde diferentes concepciones o perspectivas psicopedagógicas, la necesaria interrelación entre lo cognitivo y motivacional.

La conocida frase coloquial de "querer es poder" integra de una manera muy ilustrativa los dos componentes a los que estamos haciendo referencia. Para aprender es imprescindible saber cómo hacerlo, *poder* hacerlo, lo cual precisa el disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (componentes cognitivos); pero además, es necesario *querer* hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficientes (componentes motivacionales) que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar (Hernández y García, 1991). Pero estos factores no son totalmente independientes; aunque las intenciones y el querer aprender puede conducir a los estudiantes a buscar qué tipo de estrategias pueden ser más útiles para sus propósitos, el desconocimiento de estas estrategias y el no

saber cuándo y cómo aplicarlas suele llevar a que los estudiantes se desmotiven y dejen de esforzarse en la dirección adecuada.

Pero la consideración de las variables cognitivas y motivacionales que afectan al aprendizaje ha sufrido cambios sustanciales en consonancia con el modo de concebir el aprendizaje a lo largo de la historia de la investigación psicológica y educativa. Así, en los últimos años la manera de enfocar la vertiente cognitiva del aprendizaje está dirigida no tanto a identificar la capacidad que un estudiante posee sino a la forma en que utiliza esa capacidad, o mejor dicho, las estrategias que utiliza para aplicar efectivamente esa inteligencia (Beltrán, 1993a). El énfasis sobre la inteligencia como un conjunto de estrategias que el estudiante puede poner en marcha para resolver un problema refleja una visión muy diferente de las variables cognitivas implicadas en el aprendizaje, ya que enlaza necesariamente con los aspectos motivacionales y disposicionales del estudiante que son los que, en último término, condicionan la puesta en marcha de unas determinadas estrategias. Esta interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional se ve favorecida por determinados mecanismos metacognitivos de los que dispone el estudiante que le permiten ejercer un control consciente y deliberado de su propia actividad mental, tanto por lo que se refiere a sus motivos, intenciones y metas académicas como a los posibles recursos cognitivos a poner en marcha ante una determinada tarea de aprendizaje.

Las ideas expuestas están en consonancia con una visión del aprendizaje escolar desde una perspectiva constructivista, lo que supone tener en cuenta que el aprendizaje depende de las intenciones, autodirección, elaboraciones y construcciones representacionales del aprendiz a partir de conocimientos ya elaborados previamente (Coll, 1990), todo lo cual debería

desembocar en una reestructuración de los propios esquemas de conocimiento (Resnick, 1989).

Aunque algunas de las cuestiones comentadas forman parte de las formulaciones más recientes sobre el aprendizaje escolar y los factores que influyen en el mismo, debemos reconocer que ya hace bastantes años, D. P. Ausubel, uno de los psicólogos más importantes de las últimas décadas, ponía de relieve la interrelación que existe entre lo cognitivo y lo motivacional al enunciar las condiciones del aprendizaje significativo. Una disposición y actitud favorable del alumno para aprender significativamente, la organización lógica y coherente del contenido, así como la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido de aprendizaje, son las tres condiciones básicas del aprendizaje significativo (ver p.ej., Ausubel, 1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak, 1982). La primera de ellas tiene que ver directamente con los componentes motivacionales, mientras que las otras dos están más vinculadas con la vertiente cognitiva del aprendizaje, y con las diferentes estrategias de selección, organización y elaboración de la información que se pretende aprender, así como con las técnicas correspondientes asociadas a cada una de las estrategias y que los estudiantes suelen poner en marcha en su actividad de aprendizaje.

Aún reconociendo el indudable papel que desempeña el alumno como el auténtico protagonista de su proceso de aprendizaje y como la persona que, en último término, le da sentido y significado a lo que aprende, es también innegable la influencia del profesor y de otras variables instruccionales como elementos que pueden contribuir a favorecer o entorpecer las condiciones del aprendizaje significativo a las que hemos hecho referencia.

Como iremos viendo a lo largo de los siguientes apartados, las percepciones que tiene el estudiante del contexto académico, sus motivaciones, metas, actitudes y atribuciones, las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar, etc. constituyen un conjunto de factores sin cuya consideración es imposible entender el proceso de aprendizaje y la construcción de significados que lleva a cabo el estudiante en el contexto académico. Por eso, se puede afirmar que esa actividad constructiva implica al alumno en su totalidad y no sólo sus conocimientos previos y su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre éstos y el nuevo material de aprendizaje (Coll, 1988).

3.1. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE ESCOLAR

3.1.1. Aproximación conceptual

Con los riesgos normales de simplificación que supone, podemos afirmar que el nivel de rendimiento alcanzado por un alumno está en función tanto de sus conocimientos y capacidades como de otros factores que pueden englobarse genéricamente bajo el término de "motivación". Y además, existe una estrecha interdependencia entre ambos aspectos (Rogers, 1987); un alumno con un alto nivel de conocimientos y capacidades no tendrá éxito si los niveles motivacionales son realmente tan bajos como para impedir que pueda realizarse ningún intento de alcanzar el éxito. De la misma forma, aún con la máxima motivación y esfuerzo, la carencia de capacidades y conocimientos relevantes hará imposible que se logre el éxito.

Hernández y García (1991, p. 150-151) plantean una serie de preguntas de indudable interés aplicadas al tema del estudio que permiten concretar en gran medida el campo de la motivación, cada una de las cuales se corresponde con diferentes aspectos o momentos de la motivación: (1) *¿Qué es lo que mueve a estudiar?. ¿Por qué a unas personas les resulta fácil y hasta agradable ponerse a estudiar y a otras, les llega a producir rechazo y aversión?. De acuerdo con todo esto ¿cómo se puede despertar la motivación hacia el estudio?.* (2) *¿Cómo se explica que unas personas permanezcan horas y horas estudiando, mientras otras rápidamente abandonan la tarea?. ¿Qué factores explican la capacidad de mantenerse en situación de estudio?. En consecuencia con esto ¿qué técnicas utilizar para mantener la motivación en el estudio?.* (3) *¿Cuál es la meta del estudio, o mejor, cuáles son las metas del estudio?. ¿Qué importancia tiene la consecución de esas metas?. Por tanto, ¿qué estrategias debe adoptar el estudiante para hacer efectivo el estudio en ocasiones futuras?.*

Hay un acuerdo unánime en considerar que la motivación constituye un concepto vital en cualquier teoría pedagógica y en la educación en general; cuando algo falla en un sistema educativo se culpa a menudo a la motivación (Ball, 1988). Sin embargo, a pesar de que la motivación es una de los factores a los que se recurre con frecuencia para tratar de dar explicación a los posibles "desajustes" que se producen en el aprendizaje escolar, la diversidad de enfoques que existen de este concepto así como la amplia variedad de teorías sobre la misma ha llevado consigo que, todavía, en la actualidad, no exista un enfoque teórico lo suficientemente sólido y contrastado que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno (Pintrich, 1991). Además, la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías más significativas elaboradas hasta el momento ha conseguido explicar e integrar totalmente; y esto es aplicable con mayor claridad a la motivación académica,

fenómeno esencialmente complejo (González Cabanach, Núñez y García-Fuentes, 1994). De ahí que uno de los retos importantes de los teóricos e investigadores sea el tratar de intentar clarificar, de la forma más precisa posible, lo que se engloba dentro de este amplio y complejo proceso que denominamos como motivación. Así, en una introducción a la edición especial sobre motivación del *Educational Psychologist*, Pintrich (1991, p. 200) hace referencia a este importante reto de la teoría e investigación motivacional, señalando que: *una de las cuestiones claves para el futuro de la teoría e investigación motivacional se encuentra en la claridad teórica y de definición de los constructos* implicados en este campo.

A pesar de las diferencias existentes entre los múltiples enfoques, todos coinciden en definir la motivación como el *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (p.ej., Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993a; Hernández y García, 1991). Si consideramos el carácter propositivo e intencional de la conducta humana, resulta evidente que entre los factores o variables que guían y dirigen dicha conducta dentro del ámbito académico se encuentran las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas, y las diferentes representaciones mentales que él va generando sobre el tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto educativo. Todos estos factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno, también reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje; como son, por ejemplo, los contenidos, el profesor, los mensajes que transmite, el tipo de interacción, el sistema de evaluación, etc. La relevancia de la motivación a nivel psicológico aparece reflejada con claridad en los términos planteados por Hernández y García (1991, p. 150): *La motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las preguntas que surgen*

en torno al punto de partida, al mantenimiento o a la finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación.

Si tuviéramos que ofrecer un panorama clarificador del estado actual de la investigación sobre motivación, deberíamos realizar previamente un breve recorrido histórico sobre cuáles han sido los momentos más importantes en el estudio de este fenómeno. Y para llevar a cabo esto, tomamos como punto de referencia un artículo publicado por Weiner (1990), uno de los autores más relevantes en este campo, en el que realiza una revisión de la investigación motivacional en educación a través del examen de los capítulos dedicados a este tema en la *Encyclopedia of Educational Research*, desde 1941 a 1990 (ver tabla 2, p. 79). Sin duda, constituye una aproximación a la historia reciente de la investigación sobre este tema.

Una de las conclusiones más importantes que se pueden extraer de la revisión llevada a cabo por B. Weiner, es que podemos distinguir dos grandes periodos históricos en el estudio de la motivación. El primero, que iría desde los años veinte hasta final de los años sesenta, caracterizado por el estudio del fenómeno motivacional, o bien, como algo interno y guiado por fuerzas inconscientes --desde una perspectiva psicoanalítica--, o bien considerando que la conducta humana está guiada por fuerzas externas o impulsos del medio --desde un enfoque conductista--. El segundo gran periodo en el estudio de la motivación se inicia a final de los años sesenta y abarca hasta la actualidad. El cambio más significativo en este periodo se produce en el momento en que desde diferentes perspectivas cognitivas se produce un acercamiento al estudio de este proceso y se integran diferentes aspectos interrelacionados, tales como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza en conseguir; y sobre todo la incorporación del

	1941 y 1950	1960	1969	1982	1990
Autor	P.T. Young	M. Marx	B. Weiner	S. Ball	B. Weiner
Contenido	<p>Necesidad y nivel de activación.</p> <p>Apetencia y aversión.</p> <p>Equilibrio y homeostasis.</p> <p>Controles químicos.</p> <p>Estructuras neuronales.</p> <p>Incentivos.</p> <p>Mecanismos de defensa.</p> <p>Grado de motivación.</p> <p>Aplicaciones educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elogio y reprobación - Éxito y fracaso. - Conocimiento de resultados. - Cooperación y competición. - Recompensa 	<p>Teorías.</p> <p>Técnicas</p> <p>Impulso y aprendizaje.</p> <p>Impulso y frustración.</p> <p>Activación de impulsos y motivos.</p> <p>Recompensa.</p> <p>Conocimiento de resultados.</p> <p>Miedo y ansiedad.</p> <p>Activación.</p>	<p>Teorías</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asociativa. - Impulso. - Cognitiva. - Psicoanalítica. <p>Tópicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad (conducta exploratoria). - Afiliación. - Desequilibrio (disonancia). - Frustración. - Agresión. <p>Relación con los procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje. - Percepción. - Memoria. 	<p>Teoría de la atribución.</p> <p>Motivación de logro</p> <p>Ansiedad.</p> <p>Autoestima.</p> <p>Curiosidad.</p> <p>Áreas secundarias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de aspiración - Afiliación. - Correlatos bioquímicos. <p>- Teoría del refuerzo.</p>	<p>Cogniciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atribuciones causales. - Autoeficacia. - Indefensión aprendida. <p>Diferencias individuales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de logro. - Ansiedad ante el fracaso. - Lugar de control (<i>locus of control</i>) - Estilo atribucional. <p>Determinantes ambientales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperación <i>versus</i> competición. - Recompensas extrínsecas <i>versus</i> intrínsecas. - Elogio.

Tabla 2: Contenidos de los capítulos sobre motivación en la *Encyclopedia of Educational Research* de 1941 a 1990 (Weiner, 1990, p. 617).

autoconcepto como principal elemento en el estudio del proceso motivacional (Weiner, 1990). De hecho, como ya hemos indicado en otro momento, la mayor parte de los enfoques teóricos actuales sobre la motivación destacan el papel central que desempeña el *self* tanto en la motivación como en el aprendizaje autorregulado (McCombs, 1986, 1989; McCombs y Marzano, 1990; McCombs y Whisler, 1989).

Si asumimos la idea de que el autoconcepto designa el conjunto percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.). Por eso, el propio Weiner considera que la integración del autoconcepto dentro de las corrientes teóricas más importantes en el estudio actual de la motivación es una de las cuestiones claves dentro de la historia reciente de la investigación en este campo.

A pesar de que el autoconcepto puede considerarse uno de los temas clásicos dentro de la investigación psicológica, todavía en la actualidad sigue despertando un indudable interés. Desde algunas de las aportaciones más recientes, se reconoce el papel que desempeña como elemento central de la personalidad y se intenta descubrir de que manera la información sobre uno mismo se organiza en la memoria y cómo influye en el funcionamiento de los diferentes procesos y estrategias cognitivas (atención, organización, elaboración, etc.). En este enfoque claramente cognitivo, más que hablar de autoconcepto, los autores encuadrados dentro del mismo (ver p.j. Markus,

1977) suelen hablar de autoconocimiento, debido a la consideración del autoconcepto como una amplia y compleja teoría acerca de sí mismo.

En concreto, y en la línea de lo planteado con anterioridad, uno de los aspectos más destacados es la consideración del autoconcepto en términos de "auto-esquemas" (Markus, 1977; Markus y Nurius, 1986; Nurius, 1989; Cross y Markus, 1994). Con esta nueva aproximación, se intenta introducir la idea de que el autoconcepto no es sólo una estructura que contiene la representación del conocimiento que la persona tiene de si misma, sino también un proceso implicado en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal, es decir, una estructura activa de procesamiento de la información (González y Tourón, 1992).

Tres conceptos claves, alguno de ellos con claras implicaciones motivacionales, se pueden destacar dentro de este enfoque en el estudio del autoconcepto (Markus, 1977; Markus y Kunda, 1986; Markus y Nurius, 1986): los *auto-esquemas*; el *autoconcepto operativo*; y los *possible selves* ("posibles yoes", que se puede entender como la imagen de sí mismo futura). El autoconcepto concebido como *auto-esquemas* podría considerarse como una estructura cognitivo-afectiva que integra información personal (creencias, emociones, etc.); pero también como un proceso, ya que desempeña un importante papel en las distintas fases del procesamiento de la información. Para Markus (1977, p. 64), *los autoesquemas son generalizaciones cognitivas acerca del yo, derivadas a partir de la experiencia pasada y que organizan y guían el procesamiento de la información relevante existente en las experiencias sociales concretas*. Son, entonces, estructuras de autoconocimiento desarrolladas por los individuos para comprender, integrar y explicar su propia conducta en áreas específicas (Fernández, 1988).

Por tanto, desde esta perspectiva se concibe *el autoconcepto como un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato* (Markus, Smith y Moreland, 1985, p. 1495). En base a estas consideraciones, podemos afirmar que el autoconcepto está integrado por múltiples autoesquemas formados a lo largo de la vida y referidos a diferentes áreas, facetas o actividades de la propia persona. Pero este autoconocimiento sobre un mismo (almacenado en la memoria a largo plazo), al ser demasiado amplio, es imposible que sea traspasado en su totalidad a la conciencia en un momento determinado.

Es en este punto donde Markus y Colaboradores (Markus y Nurius, 1986; Nurius, 1989) introducen la noción de *autoconcepto operativo* para referirse a la parte activa y operativa del autoconcepto en un momento dado. El autoconcepto operativo estaría constituido por una serie de representaciones contenidas en el autoconcepto general y que son activadas por las características particulares de las circunstancias a las que el sujeto debe responder (Núñez, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994a). De hecho, estos autores plantean que el autoconcepto operativo es, en realidad, el verdaderamente relevante en una situación concreta por su implicación directa en la percepción, interpretación, evaluación y toma de decisiones en ese momento. De esta forma, y al estar mucho más vinculado con las experiencias concretas, el autoconcepto operativo es mucho menos estable y más modificable que el autoconcepto general; de ahí que posibles modificaciones en el autoconcepto general estarían explicadas por los cambios que pudieran producirse en algunos de los posibles autoconceptos operativos. Pero como tales cambios no suelen suponer una excesiva discrepancia para el autoconcepto general, éste tiende a permanecer estable.

Otro de los conceptos introducidos por Markus y Colaboradores es el de *possible selves* ("posibles yoes"), que constituye un elemento de indudable importancia de cara a explicar las relaciones entre autoconcepto y motivación. Para estos autores (Markus y Nurius, 1986), el autoconcepto no sólo está formado por auto-esquemas sobre uno mismo referidos al pasado y al presente, sino también está compuesto de representaciones cognitivas sobre nuestras metas, aspiraciones, motivos, y, en general, sobre lo que se desea conseguir y evitar en el futuro. Este concepto --*possible selves*-- refleja las propiedades dinámicas referentes al presente y al futuro del yo (Markus, 1983; Cross y Markus, 1994), e incluye los *yoes* deseados en áreas o facetas como la competencia, el trabajo, la felicidad, etc. Los *possible selves* representan la conexión entre el pasado y el futuro y, por tanto, sirven para especificar cómo y en qué medida deberíamos cambiar en el futuro respecto a cómo nos vemos en la actualidad.

Estos auto-esquemas contienen importantes propiedades afectivas y motivacionales constituyendo un importante incentivo para la conducta futura (Markus y Nurius, 1986). Por tanto, los *possible selves* pueden ser considerados como fuentes motivacionales importantes que dotan al individuo de cierto control sobre la propia conducta (Oyserman y Markus, 1990), y que hacen posible e incrementan los sentimientos de autoeficacia (Bandura, 1987) y de competencia percibida (Harter, 1985). Pero además, los *possible selves* al ser considerados como aquellos elementos del autoconcepto que representan las metas, motivos y temores del individuo, pueden ser uno de los núcleos explicativos de la diferencia encontrada, en algunos casos, entre las percepciones de los demás respecto a una persona y la autopercepción de la propia persona acerca de sí mismo.

Es preciso destacar el interés de este enfoque en el estudio del autoconcepto por lo que supone de acercamiento entre los componentes cognitivos y afectivo-motivacionales que guían la conducta humana, lo cual puede aportar en el futuro importantes novedades en la comprensión y conocimiento de las conexiones entre cognición, motivación y conducta.

En base a lo expuesto hasta el momento, se puede afirmar que la incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos veinte años.

Y el panorama actual sobre la motivación se inscribe dentro de un número considerable de perspectivas teóricas que aglutinan un amplio número de constructos estrechamente relacionados, pero que a veces han creado una cierta confusión en este campo. Por eso, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría e investigación motivacional, tal y como plantea Pintrich (1991), es difícil imaginar que estos avances se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación. De ahí que, tal y como sucede con otros procesos psicológicos, al acercarse al estudio de la motivación es preciso abordarlo desde diferentes enfoques teóricos que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto.

Según Pintrich y De Groot (1990) pueden distinguirse tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para la motivación en contextos educativos: (a) percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (p.ej., percepciones de competencia,

autoeficacia, control, atribuciones); (b) las razones o intenciones para implicarse en una tarea (p.ej., metas, interés, valor, motivación intrínseca), y (c) las reacciones afectivas hacia una tarea (p.ej., ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira). En la actualidad, uno de los retos de la investigación motivacional consiste en la diferenciación de los constructos que aparecen incluidos en cada una de estas categorías; pero como sugiere Pintrich (1991), esto debe producirse no tanto a nivel conceptual y metodológico como en términos de intentar operacionalizar el papel que desempeñan en la conducta motivada. Pero además, se precisa la integración de las categorías mencionadas dentro de la investigación empírica realizada en este campo, es decir, se necesita comprobar como funcionan conjuntamente en los contextos educativos los diferentes constructos representados en cada una de las tres categorías (González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996).

3.1.2. Procesos de atribución causal y motivación

3.1.2.1. La teoría atribucional de la motivación de logro de B. Weiner

A comienzo de la década de los setenta Bernard Weiner sienta las bases de lo que, con el paso del tiempo, se convertirá en una teoría general de la motivación. Según este autor, lo que realmente determina la motivación con que un alumno se enfrenta a las actividades académicas son las distintas interpretaciones que éste realiza de sus propios resultados. De esta manera, las atribuciones o explicaciones que el sujeto se da a sí mismo de sus éxitos o fracasos académicos desempeñan un papel central. De acuerdo con esta

teoría, cuando las personas obtenemos resultados inesperados --negativos o de gran importancia para nosotros--, tendemos a preguntarnos por las causas que los han determinado y a buscar respuestas a tales preguntas. Así, por ejemplo, el alumno que esperaba aprobar y suspende, se pregunta por las razones que han llevado a este resultado; y lo mismo ocurre con el profesor que esperaba que un alumno obtuviese mejor nota de la que ha conseguido. Las respuestas que cada uno pueda dar son múltiples, dependiendo del tipo de información a que se atienda y de las ideas que uno tenga sobre qué causas determinan los hechos a explicar.

Aunque muchas de las ideas expuestas por Weiner han conducido a establecer una serie de hallazgos empíricos y teóricos de gran importancia, los postulados esenciales son relativamente simples. Para introducirnos de lleno en los mismos, vamos a exponer a continuación un ejemplo hipotético (citado por Rogers, 1987, p. 111-112) de cómo responderían dos alumnos ante una situación de éxito y otra de fracaso en el ámbito académico, y que ilustra de una forma clara y evidente algunos de los planteamientos más generales de la teoría atribucional de Weiner.

Consideremos a dos personas, *A* y *B*, que acaban de realizar con éxito una tarea. Ambas personas saben que la tarea ha sido realizada también por el resto de la clase, pero desconocen cuántas de esas personas han logrado completarla. "*A*" es uno de los alumnos brillantes de la clase y su historia académica está caracterizado por el éxito. "*B*", en cambio, ha tenido relativamente poco éxito y tiene una historia personal de fracasos en tareas escolares. ¿Cómo explicará cada uno de ellos su éxito en este caso concreto?. "*A*" observará que este éxito concreto es consistente con sus éxitos anteriores, que es típico de resolver las tareas. También habrá observado en el pasado que él suele tener éxito en tareas en las que otras muchas personas

fracasan. Sería razonable que pensara que un buen número de compañeros habían fracasado. Por tanto, consideraría que su éxito no se debe a la facilidad de la tarea --ya que de ser así todos los compañeros tendrían un éxito similar al suyo--, ni tampoco a la suerte o a un alto nivel de esfuerzo. Un factor causal probable sería su nivel superior de capacidad.

Por el contrario el alumno "B" se enfrenta a un panorama muy diferente. Como habitualmente fracasa en este tipo de tareas, su éxito actual es atípico, no es consistente con su propia historia. La causa de este éxito concreto será algo que no sea consistente o estable a través del tiempo. Además, este alumno ha aprendido que las pocas veces que ha tenido éxito en la resolución de tareas académicas también lo han obtenido casi todos los compañeros. Así, es probable que atribuya su éxito a la facilidad de la tarea.

Consideremos ahora una situación en la cual esas dos personas fracasen en una tarea. Es probable que el alumno "A" se sorprenda con su resultado, el cual no es consistente con su historia académica. Pero también habrá observado que cuando él fracasa, generalmente fracasan casi todos los demás. En este sentido, su fracaso debería explicarse por un factor causal que sea común a casi todos los que han emprendido la tarea y que, al mismo tiempo, no sea consistente a través del tiempo. Resulta razonable, por tanto, que atribuya el fracaso a la excesiva dificultad de la tarea.

Por otro lado, para el alumno "B" se trata de una experiencia habitual, consistente con sus experiencias anteriores. Ha aprendido que él fracasa cuando casi todos los demás tienen éxito y supondrá que sus compañeros han superado con éxito la tarea. Por consiguiente, explicará su fracaso atribuyéndolo a una causa que sea consistente con sus fracasos, pero que no

sea común a todos los que han emprendido la tarea. Una explicación adecuada será su propia falta de capacidad.

Estas dos personas llegarán a conclusiones muy distintas sobre sí mismas. El alumno "A" seguirá creyendo que tiene un alto nivel de capacidad y por tanto es razonable que espere tener éxito en el futuro en tareas similares (continuará manteniendo unas altas expectativas de éxito). Su fracaso podría haber amenazado esta idea si no fuera porque atribuyó la responsabilidad de su fracaso al alto nivel de dificultad de la tarea. En el futuro pocas tareas serán tan difíciles, por lo que no debe esperar fracasar. En cambio, el alumno "B", es posible que llegue a conclusiones muy distintas. Es el fracaso lo que esperará que se repita porque lo atribuyó a una causa estable y consistente (su falta de capacidad). Su éxito en la otra tarea le lleva a concluir que se debió a la facilidad de la tarea, de ahí que pueda aceptar poca responsabilidad o mérito personal en ello. Puede pensar que, tal vez, su profesor le esté presentando tareas fáciles para hacerle sentirse mejor, pero está claro que en el futuro las tareas no serán tan fáciles.

Como veremos a lo largo de las páginas siguientes, en este ejemplo se encuentran muchos de los elementos esenciales de la teoría atribucional de Weiner. Pero antes de introducirnos en los planteamientos esenciales de la misma, podemos extraer tres ideas principales del ejemplo anterior (Rogers, 1987):

- 1) Las personas no responden sólo al éxito y al fracaso como tales. Responden a sus éxitos y fracasos en función de la interpretación que hacen de ellos; y esas interpretaciones están determinadas en gran medida por las causas que según ellas son responsables del éxito o fracaso. Lo que a simple vista pueden parecer casos similares de éxito o fracaso en dos

personas distintas, pueden resultar muy diferentes desde su perspectiva subjetiva.

- 2) El ejemplo anterior demuestra cómo el proceso de atribuir un éxito o un fracaso actual a ciertas causas, en función de la experiencia pasada, puede tener consecuencias para las expectativas de esa persona con respecto a su éxito o fracaso futuro, lo cual repercutirá sobre la forma en que se enfrenten en el futuro a tareas similares.
- 3) El ejemplo anterior muestra que las dos pautas de atribución resultan muy diferentes entre sí. Aunque la pauta asociada con el alumno "A" puede considerarse más deseable y adaptativa, ambas están formuladas de forma lógica y coherente en función de la experiencia individual de ambas personas.

El punto de partida de Weiner (1979, 1985, 1986) consiste en recoger uno de los principales modelos teóricos sobre la motivación de logro y aplicarle los postulados básicos de la teoría atribucional. El deseo de alcanzar el éxito y de evitar el fracaso, junto con las consecuencias positivas o negativas derivadas del resultado obtenido (satisfacción, orgullo, sentimientos de competencia, etc.) son, quizás, los elementos esenciales de la motivación de logro.

Uno de los autores más representativos, y pioneros en este campo (Atkinson, 1964), propone que la conducta de logro es el resultado de un conflicto de aproximación-evitación entre la motivación a lograr el éxito y la motivación a evitar el fracaso. La motivación resultante depende las expectativas de éxito o fracaso y del valor de incentivo de la meta. Pues bien, este enfoque de *expectativa x valor* en la motivación de logro, adoptado por Weiner y fundamentado en los trabajos de Atkinson, considera que la

motivación de una persona, que debe realizar una tarea cualquiera en la que sea posible el éxito o el fracaso, está en función de la medida en que espere tener éxito o fracaso (expectativa) y del valor que conceda realmente al resultado --de éxito o de fracaso-- (incentivo).

Las dos funciones de expectativa y valor actúan de manera conjunta, en relación mutua, de modo que si cualquiera de ellas está ausente no habrá motivación para realizar la tarea. Así, aunque se conceda mucho valor al éxito en una tarea concreta, no se estará motivado para emprenderla si uno está convencido de que no existe ninguna oportunidad de obtener éxito. Es importante recordar que este enfoque está centrado en la experiencia real de satisfacción derivada del éxito en una tarea y en las consecuencias negativas asociadas al fracaso. Es posible que alguien emprenda una tarea aunque no tenga ninguna motivación para hacerla si los factores extrínsecos son lo suficientemente fuertes.

Para Weiner, las expectativas y el valor de consecución de la meta son dos componentes esenciales que guían la conducta motivada, pero son las percepciones e interpretaciones que el sujeto realiza de las causas (atribuciones causales) que han generado los resultados de éxito o fracaso los determinantes motivacionales más importantes. Por consiguiente, para este autor, las atribuciones son los determinantes primarios de la motivación, de la conducta de rendimiento y de los logros alcanzados (González y Tourón, 1992). Desde esta perspectiva, la tendencia a conseguir el éxito y evitar el fracaso en una situación concreta depende de cuáles son las causas a las que se han atribuido los resultados en circunstancias similares.

Se puede afirmar que existe un principio claro que guía y da sentido a toda la teoría atribucional y que marca la diferencia con otras concepciones

teóricas de la motivación: las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender *por qué* ocurren las cosas (Pardo y Alonso, 1990). Esta tendencia de los individuos a buscar las causas de ciertos acontecimientos constituye un agente motivador importante, ya que no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa (Weiner, 1984), sino que ayuda a comprender y controlar los sucesos que se intentan explicar (Harvey y Weary, 1984). Por eso, como indican Pardo y Alonso (1990), aunque la teoría atribucional de la motivación de logro es una teoría basada en la expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo pueden comprenderse con claridad analizando el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida.

Aunque son múltiples las causas a las que se suele recurrir para explicar los resultados de éxito o fracaso, en el ejemplo hipotético presentado anteriormente se mencionan algunos de los posibles factores causales en contextos educativos. La capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea, y la suerte son las causas más importantes y más habitualmente utilizadas.

Sin embargo, según Weiner, la importancia de las atribuciones causales sobre la motivación viene dada, no por las causas en sí mismas, sino por las distintas propiedades y características que tiene cada una de ellas. En este sentido, propone tres dimensiones en función de las cuales vamos a poder clasificar los factores causales mencionados (ver tabla 3, p. 93):

- a) La primera es la dimensión *interna-externa*. Desde el punto de vista de la persona que hace la atribución, cualquier factor causal puede considerarse que está dentro de la persona (factor interno) o fuera de la persona (factor externo). De esta forma, mientras que la capacidad y el esfuerzo son considerados factores internos, la suerte y la dificultad de la tarea son factores externos.

- b) La segunda dimensión es la *estabilidad-inestabilidad*. Una causa estable es aquella que se percibe como inalterable a través del tiempo. Así, por ejemplo, la capacidad suele ser considerada como factor estable, ya que solemos creer que nuestros niveles de capacidad permanecen constantes a pesar del paso del tiempo. El hecho de que nuestro rendimiento varíe de una ocasión a otra será debido a la influencia de otros factores causales de naturaleza inestable, como puede ser el esfuerzo.
- c) La tercera dimensión es la *controlable-incontrolable*. Se considera que algunos factores causales están bajo nuestro control mientras que otros no. Es importante no confundir esta dimensión con la interna/externa; no necesariamente las causas internas se consideran controlables. Por ejemplo, los niveles de capacidad pueden considerarse fijos y permanentes; podemos lograr o no lograr aplicar la mayor parte de las capacidades que tenemos, pero no podemos ejercer ningún control sobre el nivel mismo de capacidad. Por otra parte, ciertos factores externos pueden estar bajo nuestro control.

En realidad, Weiner añade otra dimensión que es la *globalidad-especificidad*, pero todavía no ha recibido la suficiente atención por parte de los investigadores que trabajan en este campo. La diferencia fundamental entre una causa global y una específica es que mientras que la primera es relevante para una amplia gama de situaciones, la segunda sólo es relevante para un número limitado de acciones (Rogers, 1987). Así, por ejemplo, un alumno puede atribuir un éxito o un fracaso a su mayor o menor nivel de capacidad específica en una asignatura en concreto, mientras que otro puede atribuirlo a un mayor o menor nivel de capacidad general (globalidad).

FACTORES CAUSALES

<i>DIMENSIONES CAUSALES</i>	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Interna/Externa	Interna	Externa	Interno	Externa
Estable/Inestable	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlable/Incontrolable	Incontrolable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable

Tabla 3: Principales causas de éxito y fracaso según las tres dimensiones.

Una de las ideas más importantes de lo expuesto con anterioridad es que las tres dimensiones causales provocan diferentes consecuencias cognitivas y afectivas en el sujeto, que van a incidir en que su conducta de logro futura sufra un incremento o una disminución. De este modo, Weiner (1985, 1986) sostiene que el tipo de atribuciones causales de éxitos y fracasos realizadas por una persona determinará sus expectativas futuras y el valor que conceda realmente al éxito y al fracaso. Es importante destacar que en función de la mayor o menor estabilidad de la causa (dimensión estable/inestable) a que se atribuya el resultado, pueden variar o permanecer constantes las expectativas de éxito en relación con la misma tarea o tareas semejantes. En función del lugar de la causa (dimensión interna/externa) y también del grado de "control" (dimensión controlable/incontrolable) va a ser distinta la respuesta afectiva o emocional del sujeto, lo cual se traduce en consecuencias positivas o negativas sobre sus sentimientos de autoestima, de competencia, de mayor o menor confianza, de enfado/gratitud, culpabilidad, etc. Aunque las consecuencias cognitivas desempeñan un papel de primer orden a nivel motivacional, no es menos cierto que las consecuencias afectivo-emocionales también son factores motivacionales de gran relevancia para el propio sujeto.

Con el fin de apreciar de una forma más clara los elementos fundamentales de la teoría atribucional de Weiner vamos a ver a continuación los distintos pasos propuestos por este autor. Para explicar cada uno ellos vamos a seguir la secuencia que plantea Weiner y que también presentaremos de una forma esquemática (ver figura 1, p. 95). En líneas generales, Weiner (1985), propone una serie de procesos estrechamente relacionados que formarían la secuencia motivacional que él plantea. Dichos procesos son los siguientes: Resultados, reacción afectiva tras el resultado, antecedentes

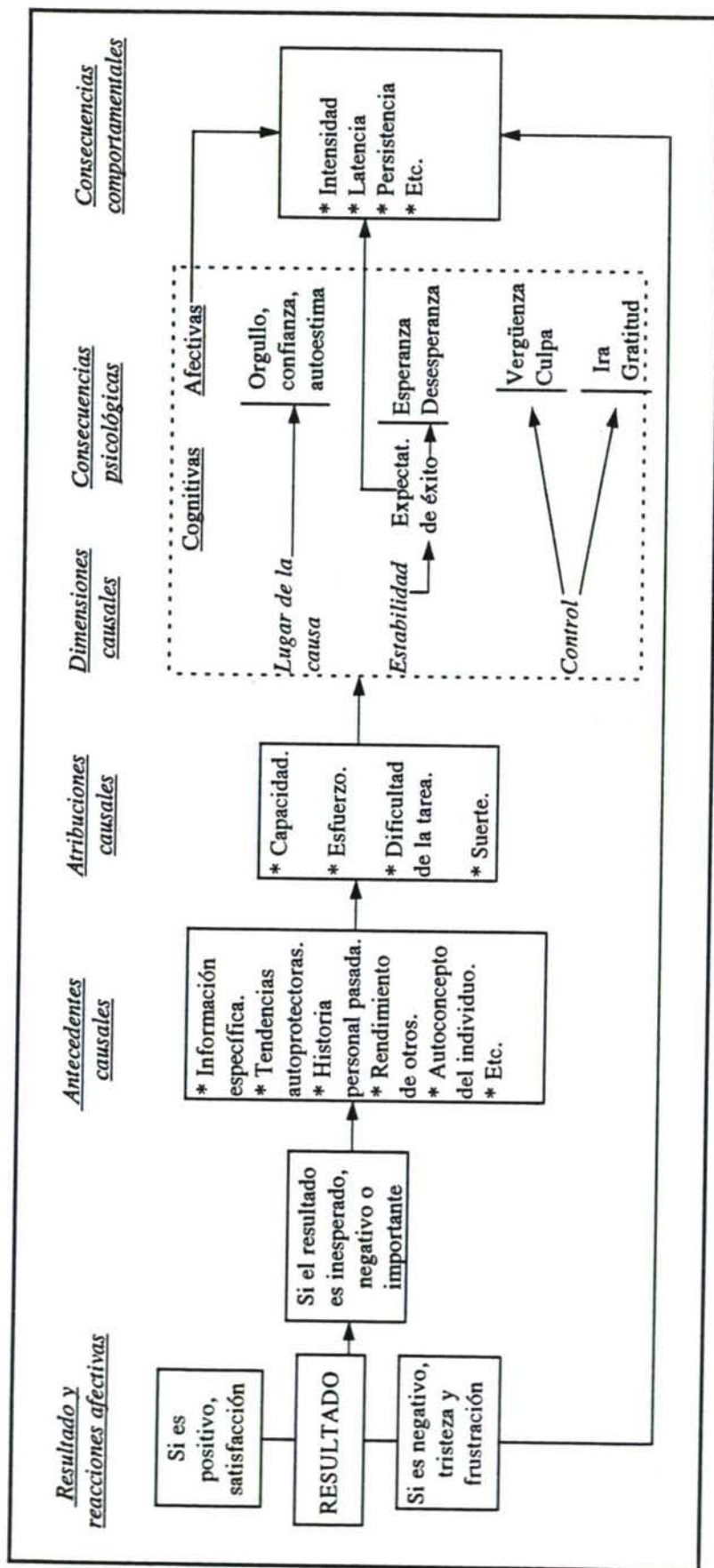


Figura 1: Esquema de la teoría atribucional de la motivación y la emoción (Weiner, 1985, p. 565).

causales, atribuciones causales, dimensiones causales, consecuencias psicológicas (cognitivas y afectivo-emocionales), y consecuencias comportamentales.

En principio, una secuencia motivacional comienza con un resultado y una reacción afectiva inmediata por parte del sujeto. Lo que se produce en este momento inicial es una valoración por parte del sujeto de unos resultados. Estas primeras reacciones serán de satisfacción, en el caso de que el resultado sea positivo, y de tristeza y frustración, si el resultado es negativo; pero a continuación, sobre todo si el resultado es inesperado, negativo o importante para el sujeto, éste se pregunta acerca de las causas que han determinado tales resultados.

En la selección de las causas que provocaron tales resultados influyen una serie de variables que Weiner denomina "antecedentes causales". Estos antecedentes, que englobarían todas aquellas experiencias significativas para el sujeto y que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido, incluyen factores tan importantes como la historia personal pasada, su autoconcepto, sus propias tendencias autoprotectoras, etc.

El siguiente paso en la secuencia motivacional que plantea Weiner, lo constituyen las atribuciones que el individuo realiza para explicar el resultado obtenido. Como ya hemos indicado, la capacidad, el esfuerzo, la suerte, y la dificultad de la tarea suelen ser las causas más frecuentes a las que se atribuyen los éxitos y fracasos escolares; lo cual no quiere decir que no existan otros factores causales a los que las personas recurren con frecuencia para explicar determinados resultados académicos, como son por ejemplo, el estado de ánimo, la fatiga, la ayuda o no ayuda del profesor, etc. (Alonso, 1991).

Pero lo verdaderamente importante dentro de la teoría de Weiner surge en el momento en que plantea que las atribuciones no influyen por lo que tienen de específico en la motivación, sino por las distintas propiedades que presenta cada uno de los factores causales. Es decir, cada una de las posibles atribuciones que el sujeto utiliza para explicar sus resultados puede integrarse dentro de cada una de las tres grandes dimensiones que él considera relevantes a nivel motivacional. Así, las causas pueden ser internas o externas, estables o inestables, y controlables o incontrolables (una descripción más detallada aparece en la tabla 3, p. 93).

En función de cada una de las dimensiones causales mencionadas, las consecuencias psicológicas (tanto a nivel cognitivo como afectivo) van a ser distintas, lo cual se traduce también en consecuencias comportamentales (aumento o disminución de la conducta de logro).

De este modo, la dimensión *estable-inestable* influye directamente en las expectativas de éxito futuro, estando también asociada con un determinado tipo de consecuencias afectivas. Así, si las personas atribuyen sus resultados de éxito o fracaso a causas estables (p.ej., la capacidad) pueden esperar que esos mismo resultados se produzcan en el futuro (debido a la estabilidad de dicho factor causal). De la misma forma, si ante un determinado resultado una persona lo atribuye a causas inestables (p.ej., la suerte), poca esperanza puede tener el sujeto de que esos mismos resultados se repitan en el futuro (debido a la inestabilidad de la causa). En palabras del propio Weiner (1986, p. 114), *los cambios en las expectativas de éxito que siguen a un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa del evento*. Por lo tanto, podemos afirmar que los resultados atribuidos a causas estables serán anticipados como más probables en el futuro que los resultados atribuidos a factores inestables (Weiner, 1985).

Las dimensiones *interna-externa* y *controlable-incontrolable* provocan distintas consecuencias a nivel afectivo-emocional --orgullo, confianza, culpa, gratitud, etc.-- (ver figura 1, p. 95), con claras implicaciones a nivel motivacional.

Así, mientras que la atribución de éxitos o fracasos a factores causales internos influye en los sentimientos de autoestima, autovalía y de competencia de los sujetos --positiva o negativamente--, el mismo tipo de atribución a causas externas no tiene dichos efectos. Pero a esto hay que añadir, que este tipo de influencias es más o menos importante si el factor causal al que atribuimos el resultado de éxito o fracaso se encuentra bajo nuestro control o, por el contrario, es incontrolable. Así, por ejemplo, la atribución de un fracaso a un factor causal interno e incontrolable (falta de capacidad) produce unas reacciones afectivas de "pena" y "vergüenza" en el sentido de que el sujeto se percibe con baja capacidad, lo que le lleva a una cierta inhibición motivacional. Por otro lado, ese mismo fracaso atribuido a un factor causal interno y controlable (falta de esfuerzo) produce un cierto sentimiento de culpa en el sujeto, en el sentido de que él se considera responsable directo de dicho fracaso al no haberse esforzado lo suficiente.

Pero también, la atribución de resultados a causas controlables o incontrolables provoca otro tipo de reacciones afectivo-emocionales en los sujetos. Por ejemplo, la atribución de un resultado a factores controlados por otros --y por tanto, incontrolables para el propio individuo-- produce distintas reacciones si el resultado es de éxito (reacciones de gratitud) o de fracaso (reacciones de enfado, ira, etc.). En cualquier caso, lo que sí resulta evidente es que en situaciones de fracaso, la percepción de control es vital a nivel motivacional (González y Tourón, 1992).

Lo realmente importante no es tanto que en un determinado momento se atribuya un resultado a una causa determinada, cuanto que exista una tendencia más o menos generalizada a realizar determinados tipos de atribuciones que resultan sumamente perjudiciales (Alonso, 1991). De este modo, González y Tourón (1992) señalan que se puede hablar de patrones atribucionales adaptativos que favorecen la motivación de rendimiento y de patrones desadaptativos que la inhiben (ver tablas 4 y 5, p. 100). Así, la motivación de rendimiento se incrementa cuando el sujeto atribuye sus éxitos a la capacidad (factor interno y estable) o al esfuerzo (factor interno, inestable y controlable); aunque también se verá favorecida si, ante el fracaso, el sujeto realiza atribuciones internas y controlables (esfuerzo), ya que de esta forma se siente capaz de modificar las causas que han provocado ese resultado; o bien lo atribuye a factores externos que le permitan eludir su responsabilidad (p.ej., dificultad de la tarea).

Por otro lado, la motivación de rendimiento disminuye en aquellos casos en los que el sujeto atribuye sus éxitos a factores externos e incontrolables (p.ej., la suerte) y sus fracasos a falta de capacidad (factor interno, estable e incontrolable). El sentirse con baja capacidad y sin posibilidad de modificar o controlar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas futuras y provoca sentimientos negativos, lo cual repercute negativamente sobre la motivación (Núñez y González-Pienda, 1994a). De cara a superar este problema y mejorar la motivación de los alumnos, Weiner (1986) plantea la necesidad de enseñarles a atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo (causa interna, inestable y controlable) y al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje (González y Tourón, 1992).

RESULTADOS	ATRIBUCIONES	ESTADO SUBJETIVO "Origin Person" (*)	EFFECTOS SOBRE LA MOTIVACIÓN
Éxito	Capacidad	Orgullo, satisfacción, sentimientos de competencia Persona responsable del éxito Expectativas altas de éxito futuro	Aproximación a las metas deseadas
	Esfuerzo	Orgullo, satisfacción Sentimientos de control	
Fracaso	Falta de esfuerzo Estrategias inadecuadas	Culpabilidad Posibilidad de control personal Expectativas de prevenir el fracaso	Aproximación a las metas deseadas
	Factores externos	Alivio Evita implicaciones negativas para la autoestima	

(*) Personas dirigidas internamente, con control interno sobre lo que les ocurre.

Tabla 4: Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de logro (González y Tourón, 1992, p. 296)

RESULTADOS	ATRIBUCIONES	ESTADO SUBJETIVO "Pawn Person" (*)	EFFECTOS SOBRE LA MOTIVACIÓN
Éxito	Factores externos	No responsabilidad, no orgullo, no control A merced del destino	Inhibición motivacional
Fracaso	Falta de capacidad	Responsabilidad Pérdida de autoestima Vergüenza No control A merced del destino: Indefensión Percepción de poca o ninguna relación entre las propias acciones y los resultados	

(*) Personas dirigidas externamente, sin control sobre lo que les ocurre.

Tabla 5: Estilo atribucional de los estudiantes con baja motivación de logro: indefensión (González y Tourón, 1992, p. 297)

En resumen, la teoría atribucional de Weiner mantiene que las consecuencias de la conducta de una persona producen la búsqueda de determinadas adscripciones causales (atribuciones) que expliquen el resultado obtenido, lo cual condiciona la posterior conducta del sujeto. Lo esencial no es la causa en sí misma, sino las dimensiones específicas que presenta cada factor causal.

Sin embargo, un importante número de autores discrepa de ciertos planteamientos de la teoría de Weiner al afirmar que las atribuciones en lugar de ser causas del éxito o el fracaso suelen funcionar más como justificaciones o excusas *a posteriori* en ese tipo de situaciones (p.ej., Covington, 1983, 1984a, 1984b; Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979a, 1979b, 1984a, 1984b). Estos autores, en su teoría del autorrespeto o de la autovalía, señalan que el objetivo final de los alumnos al intentar buscar posibles causas de sus resultados académicos, consiste en mantener por todos los medios un autoconcepto académico positivo, por lo cual, en determinadas ocasiones, realizarán atribuciones causales de manera sesgada --sin que necesariamente, se den cuenta de ello--. Así, en ciertos casos, las atribuciones serán realizadas para que puedan servir de excusas para su fracaso (Ames y Lau, 1982). Al ser un enfoque teórico de gran interés, por la inclusión del autoconcepto como elemento motivacional de primer orden, nos ocuparemos del mismo a lo largo del siguiente apartado.

3.1.2.2. La teoría de la autovalía de M.V. Covington.

Covington y sus colaboradores (Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979a) han desarrollado un enfoque teórico --la teoría de la

autovalía o del autorrespeto-- que parte de la premisa de que existe una tendencia generalizada en todos los individuos a mantener una imagen positiva de sí mismos como personas con un alto nivel de capacidad.

De hecho, uno de los resultados más frecuentemente citados en la literatura sobre atribuciones causales es que, generalmente, los éxitos suelen atribuirse a causas internas y los fracasos a factores causales externos. Y esta tendencia generalizada es, según estos autores, una táctica o estrategia autodefensiva y autoprotectora del sentido de competencia y autovalía personal que se deriva de la aceptación de responsabilidades ante los éxitos (atribuyéndolos a causas internas) y de eludir o rechazar dichas responsabilidades ante los fracasos (atribuyéndolos a causas externas) con la única finalidad de mantener los mayores niveles posibles de autoestima.

Según Covington (1985), todos los sujetos tienen la necesidad de defender sus creencias de competencia personal y sienten cierto miedo y temor ante la posibilidad de fracasar, en función de lo cual, desarrollan diversos patrones motivacionales que les permitirán defenderse de esa amenaza y mantener sus creencias. Así, las personas con un historial de continuos fracasos muestran una baja percepción de competencia y dudan de sus capacidades, de manera que, más que motivados hacia el éxito o el logro, lo que tratan es de evitar el fracaso; sobre todo por las implicaciones negativas que éste tiene en relación con sus creencias de autovalía.

Por tanto, a pesar de que la tendencia a atribuir los éxitos a causas internas y los fracasos a causas externas desempeña una función de autoprotección de uno mismo, también es verdad que esta tendencia es difícil de mantener en aquellos casos en los cuales se producen fracasos continuos.

Aunque también existe una tendencia en todos los individuos a conseguir el éxito y evitar el fracaso, el comportamiento de muchos alumnos con un historial de fracasos --como hemos indicado anteriormente-- no se orienta hacia al éxito, sino que lo que tratan es de evitar a toda costa el fracaso, para salvaguardar su sentido de competencia y, por tanto, su sentido de valor personal (autovalía). Y con este fin utilizan diferentes tácticas autodefensivas, una de las cuales es la evitación del esfuerzo (Covington y Omelich, 1979b). Estos autores lo explican de la siguiente manera: entre profesores y alumnos se produce un importante conflicto de valores; los profesores suelen animar a los alumnos a rendir mediante el esfuerzo, premian más el éxito alcanzado con un alto esfuerzo y penalizan menos el fracaso cuando el alumno se ha esforzado lo suficiente que cuando no lo ha hecho. Por otro lado, resulta que muchos alumnos prefieren ocultar sus esfuerzos (les cuesta admitir que se han esforzado mucho, o no se esfuerzan), con la intención de evitar la evidencia de que les falta capacidad. Así, por ejemplo, si un alumno atribuye un fracaso a la falta de esfuerzo, podrá mantener la idea de que tiene un alto nivel de capacidad; de la misma forma, esforzándose poco en preparar un examen podrá seguir manteniendo la "excusa" de que al no haberse esforzado lo suficiente tenía que fracasar.

No debemos olvidar que en el contexto social y cultural de las sociedades occidentales, en los que tan importante es la competitividad, uno de los componentes esenciales de una autoimagen positiva es la idea de poseer un alto nivel de capacidad (Rogers, 1987). Como bien recoge, a este respecto, el título de un artículo publicado por Nicholls (1976) (citado por Rogers, 1987, p. 137) *el esfuerzo es una virtud, pero más vale tener capacidad*.

Al ser, generalmente, la capacidad mucho más valorada por los alumnos que el esfuerzo, lo que sucede, según Covington y Colaboradores

(Covington y Omelich, 1979b), es que la insatisfacción y el sentimiento de baja competencia suele ser mayor cuando uno fracasa después de un considerable esfuerzo y menor cuando ha habido poco o ningún esfuerzo.

Esto ocurre por que el esforzarse representa una amenaza potencial para el alumno, ya que una combinación de alto esfuerzo y fracaso lleva consigo atribuciones causales de falta de capacidad, lo cual produce la mayor pérdida de autoestima. De ahí que el fracaso sin esfuerzo no afecta a las estimaciones de capacidad y produce menor frustración y ansiedad.

En resumen, podemos señalar que la teoría de la autovalía de Covington y sus colaboradores mantiene que los estudiantes están altamente motivados para salvaguardar y defender sus percepciones de competencia y valía personal. Si esto se ve amenazado en algún momento, utilizarán todos los recursos y tácticas posibles para evitar todas aquellas situaciones que puedan afectar a sus sentimientos de competencia y autovalía. En definitiva, lo que el alumno procura evitar son aquellos resultados negativos en los que la única explicación posible implique que carece de la capacidad necesaria.

Para finalizar este apartado, indicar que mientras desde la teoría de Weiner la motivación de logro y la conducta de rendimiento se explican a partir de las atribuciones realizadas ante determinados resultados (las cuales se consideraban como verdaderas causas de dichos resultados), desde la teoría de Covington se considera que son los intentos de mantener las percepciones de competencia y autovalía lo que determina las atribuciones que el sujeto realiza, lo cual influye en la motivación de logro y la conducta de rendimiento futura.

3.1.3. Metas académicas y motivación

Debido a la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje escolar son muchas las teorías que, desde distintos puntos de vista, han tratado de explicar los factores que sobre ella influyen, determinando posteriormente el rendimiento académico. Una de estas teorías, a la que nos hemos referido, es la de Weiner (1979, 1985, 1986), que sostiene que cuando se produce un resultado inesperado o negativo, se inicia la búsqueda de causas que expliquen dicho resultado, lo cual se traduce en contextos de logro en adscribir dicho resultado a la capacidad, al esfuerzo, a la suerte o la dificultad de la tarea. Estas adscripciones causales, como hemos indicado, pueden clasificarse en tres dimensiones: el lugar de la causa, la estabilidad, y la controlabilidad. Tales dimensiones se relacionan con las expectativas y con las reacciones afectivas, que a su vez influyen en los índices de conducta motivada.

En la misma línea, pero cuestionando muchos de los postulados de Weiner, surgen otras teorías cuyo principal punto de referencia es el autoconcepto y los propios sentimientos de competencia y valía personal, considerados como elementos fundamentales para comprender la motivación de logro. Así, algunos autores (Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979a) afirman que el autoconcepto que el sujeto tiene de sí mismo así como sus creencias respecto a su competencia y autovalía determinan su motivación académica.

En sintonía con estos planteamientos, recientes investigaciones (p.ej., Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Ames, 1992a) intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el sujeto, metas que según dichos estudios están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto

tiene de su capacidad. Como veremos, aunque los alumnos dentro del contexto académico tratan de lograr diferentes tipos de metas, la mayor parte de los autores coinciden en señalar que una de las metas más importantes es la competencia o percepción de competencia (González y Tourón, 1992). Por tanto, uno de los elementos característicos de las concepciones de la motivación de logro basadas en las metas es su énfasis explícito sobre la competencia. Definida normativamente (demostrando competencia en comparación con otros) o auto-referencialmente (desarrollando competencias o habilidades), las metas de logro parecen ser determinantes importantes de la orientación motivacional de las personas hacia la competencia (Harackiewicz y Elliot, 1993).

Partiendo del hecho de que las metas académicas constituyen determinantes importantes de la motivación que observamos en los alumnos, vamos a ver a continuación cuáles son las metas que persiguen y cómo se relaciona cada una de ellas con diferentes modos de afrontar las tareas académicas y con distintos patrones motivacionales.

3.1.3.1. Tipos de metas académicas

Un amplio número de investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de metas de logro que persigue el sujeto. Una meta de logro puede definirse como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992b; Dweck y Leggett, 1988). Se ha encontrado que estas

metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992a). Para estos autores, las metas constituyen el marco de referencia adecuado para poder abordar el estudio de la motivación de logro.

En base a la clasificación que proponen algunos autores (p.ej., Alonso, 1991; Alonso, 1992; Alonso y Montero, 1992), las metas que persiguen los estudiantes y que determinan su modo de afrontar las actividades académicas pueden agruparse en cuatro categorías (ver tabla 6, p. 108): metas relacionadas con la tarea, metas relacionadas con la autovaloración (con el "yo"), metas relacionadas con la valoración social y, por último, metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Siguiendo la clasificación que plantean los autores mencionados, vamos a ver a continuación cada una de las cuatro categorías:

- a) *Metas relacionadas con la tarea*: En esta categoría se incluyen tres tipos de metas, a las que se hace referencia frecuentemente cuando se habla de motivación intrínseca. En primer lugar, cuando lo que determina la actividad es tratar de incrementar la propia competencia (*motivación de competencia*) en relación con algún aspecto de los contenidos presentados o de los procedimientos seguidos para hacer algo. En segundo lugar, cuando lo que determina la actividad no es tanto el interés por incrementar la competencia sino la propia tarea en sí misma en la que la persona se siente a gusto y cuyo fin está básicamente en sí misma (*motivación intrínseca*), con independencia de que, indirectamente, esté incrementando sus conocimientos en un área determinada. Finalmente, en tercer lugar, con independencia de que esté en juego la consecución de otras metas, para muchos alumnos el experimentar que se actúa con cierta autonomía y

<u>Metas relacionadas con la tarea</u>	<ul style="list-style-type: none"> * Incrementar la propia competencia (<i>motivación de competencia</i>). * Sentirse absorbido por la naturaleza de la tarea (<i>motivación intrínseca</i>). * Actuar con autonomía y no obligado. (<i>motivación de control</i>).
<u>Metas relacionadas con la autovaloración (con el "yo")</u>	<ul style="list-style-type: none"> * Experimentar el orgullo y satisfacción que sigue al éxito (<i>motivación de logro</i>). * Evitar la experiencia de "vergüenza" o "humillación" que acompaña al fracaso (<i>miedo al fracaso</i>).
<u>Metas relacionadas con la valoración social</u>	<ul style="list-style-type: none"> * Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo. * Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo.
<u>Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas</u>	<ul style="list-style-type: none"> * Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas. * Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas

Tabla 6: Metas de la actividad escolar (Alonso, 1991, p. 19).

no obligado (*motivación de control*) es una meta importante que puede condicionar su mayor o menor dedicación a las tareas académicas.

- b) *Metas relacionadas con la autovaloración (con el "yo")*: En esta categoría, estrechamente vinculada al autoconcepto y a la autoestima, se incluyen dos tipos de metas. Por una lado, cierto tipo de comportamientos con deseos de alcanzar al éxito y experimentar las experiencias positivas de orgullo y satisfacción que se derivan del mismo (tal y como señalaba Atkinson, 1964), recibiendo de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia actual (*motivación de logro*); y por otro, determinados comportamientos de algunos alumnos que tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso. Se trata de sujetos que, debido a su historia personal y a las implicaciones negativas que las experiencias de fracaso tienen sobre la propia competencia y, en general sobre el autoconcepto, presentan un cierto temor al fracaso (*miedo al fracaso*), dado que este resultado se interpreta con frecuencia como indicador de que uno no vale, y por lo tanto es algo que hay que evitar.
- c) *Metas relacionadas con la valoración social*: Aunque este tipo de metas no están relacionadas directamente con el aprendizaje y el logro académico, sí desempeñan un papel muy importante ya que tienen que ver con la experiencia emocional que se deriva de las reacciones de personas significativas para el alumno (padres, profesores, iguales, etc.) ante su propia actuación. La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado, como resultado de su conducta académica.
- d) *Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas*: Las metas que se incluyen en esta categoría tampoco se relacionan

directamente con el aprendizaje o el logro académico, aunque pueden servir y suelen utilizarse para favorecerlo. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto.

El que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes. Como bien indican los autores de la propuesta, al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad.

Sin embargo, dentro de la literatura sobre el tema se destaca la importancia que tienen sobre todo dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca a una orientación más extrínseca (González, Tourón y Gaviria, 1994). Así, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), y otros entre metas de dominio o maestría y metas de ejecución o rendimiento (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988).

3.1.3.1.1. Metas de aprendizaje, metas de rendimiento y patrones motivacionales

Conceptualmente, las metas de aprendizaje (Dweck), las metas centradas en la tarea (Nicholls), y de dominio o maestría (Ames) se distinguen claramente de las metas de ejecución o rendimiento (Dweck, Ames) y de las metas centradas en el "yo" (Nicholls), tal y como plantea

Ames (1992a). Unas y otras representan diferentes concepciones de éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con las actividades académicas e implican distintas formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma (Butler, 1988; Corno y Rohrkemper, 1985). En todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y esto se traduce en el hecho de que mientras algunos alumnos se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca); otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de todo tipo de valoraciones negativas (Harter, 1981).

Los individuos con metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar los negativos. En muchos casos, estas personas prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993). Por tanto, podemos afirmar que mientras las metas de aprendizaje o centradas en la tarea o de dominio suponen la búsqueda por parte del sujeto del desarrollo y mejora de su capacidad, las metas de rendimiento o centradas en el "yo" reflejan, más que el deseo del sujeto por aprender, el hecho de demostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos sobre sus niveles de competencia y evitar los negativos.

Estos dos tipos de metas generan dos patrones motivacionales distintos. Así, las metas de aprendizaje llevan al sujeto a adoptar un patrón denominado de "dominio" (*mastery*), y las metas de rendimiento conducen a un patrón denominado de "indefensión" (*helpless*) (Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988). Aunque ambos patrones motivacionales son coherentes con las cogniciones del sujeto, el primero de ellos resulta mucho más adaptativo que el segundo. En este sentido, diversos estudios indican que los sujetos que adoptan un patrón de "dominio" tienden a implicarse --movidos por el deseo de incrementar su competencia-- en tareas que suponen un cierto carácter desafiante, poniendo en marcha una serie de estrategias cognitivas que les permiten superar las dificultades con las que se encuentran. Para algunos autores (p.ej., Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989) muchos de los elementos característicos de este patrón motivacional están asociados a la motivación intrínseca.

Por otro lado, aquellos sujetos que adoptan un patrón de "indefensión" suelen caracterizarse por el hecho de intentar defender ante sí mismos y ante los demás las creencias sobre su capacidad, evitando aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso, aunque esto suponga en determinadas situaciones reducir la posibilidad de aprender y de desarrollar sus capacidades. Su interés por el aprendizaje viene dado porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos (notas, juicios de aprobación de padres y profesores, etc.) (Heyman y Dweck, 1992; Pintrich y Schrauben, 1992).

Aunque generalmente la relación entre metas y patrones motivacionales se producen en los términos que hemos planteado, algunos autores afirman que la conducta de los individuos con diferentes orientaciones de meta depende en gran medida de su capacidad percibida (p.ej. Heyman y

Dweck, 1992; Miller et al., 1993; Smiley y Dweck, 1994). De esta forma, cuando los sujetos con una u otra orientación de meta (aprendizaje o rendimiento) están confiados en su capacidad de éxito en una tarea, su conducta es bastante similar; aceptan el desafío planteado por dicha tarea y persisten en su esfuerzo para completarla exitosamente. Por el contrario, cuando dudan de sus capacidades, las diferencias en orientación de meta reflejan también diferencias a nivel motivacional (Miller et al., 1993). Así, mientras que los sujetos con metas de rendimiento, que dudan de su capacidad, intentan evitar tareas que sean desafiantes y muestran una disminución en el rendimiento, así como reacciones afectivas negativas y baja persistencia cuando encuentran dificultades; los sujetos con metas de aprendizaje buscan retos o desafíos razonables y persisten a pesar de las dificultades, de forma similar a como lo hacen los individuos con metas de rendimiento que tiene confianza en sus capacidades (ver tabla 7, p. 114).

Elliott y Dweck (1988) confirman estas predicciones, referidas a la interacción entre la orientación de meta y la capacidad percibida, en un estudio de laboratorio en el que manipulando cada una de las metas y las percepciones de capacidad, encontraron que aquellos sujetos orientados al rendimiento con baja capacidad percibida estaban menos interesados en tareas desafiantes, eran menos persistentes y mostraban con mayor probabilidad reacciones negativas que los sujetos con metas de rendimiento y alta capacidad percibida o que aquellos con metas de aprendizaje con independencia de sus percepciones de capacidad.

En cualquier caso, a pesar de que la capacidad percibida y la mayor o menor confianza en la misma es un factor que parece influir en la conducta de los sujetos, a nivel de diferentes formas de enfrentarse a la tarea, mayor o menor persistencia, distintas reacciones afectivas, etc.; también es verdad que

Meta	Confianza	Tarea elegida	Respuesta a la dificultad	Patrón
Rendimiento	Baja	Moderadamente fácil, para evitar muestras de incompetencia	Percepción de fracaso, afecto negativo y atribuciones a la capacidad	Indefensión
Rendimiento	Alta	Moderadamente difícil, si la tareas aseguran muestras de competencia	Alguna preocupación por el rendimiento, eficaz solucionando el problema	Dominio atenuado
Aprendizaje	Alta o baja	Moderadamente difícil, de cara a incrementar la competencia	Afecto positivo, eficaz solucionando el problema	Dominio

Tabla 7: Metas, niveles de confianza y patrones de logro (Smiley y Dweck, 1994, p. 1725).

dicha influencia parece más clara en el caso de las metas de rendimiento. Y esto puede ser debido a que este tipo de metas implican juicios y valoraciones de la adecuación de la propia capacidad (Heyman y Dweck, 1992), de ahí que las percepciones de capacidad y los niveles de confianza en la misma desempeñan un peso tan importante en la conducta de los sujetos que adoptan metas de rendimiento (Archer, 1994). Por eso, en los casos de alta confianza en sus capacidades mostrarán conductas similares a los sujetos que adoptan metas de aprendizaje, sobre todo por el interés en obtener juicios y valoraciones positivas de sí mismos y de los demás. Por otro lado, las metas de aprendizaje implican el incremento de las capacidades existentes y el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades (Heyman y Dweck, 1992), y los individuos que adoptan este tipo de metas, con independencia de los niveles de confianza en su capacidad, se enfrentan a las tareas con una visión mucho más positiva de las mismas, asumiendo que constituyen un medio importante para aprender y desarrollar sus conocimientos y capacidades. En este caso, la capacidad percibida no juega un papel tan importante en la conducta de estos sujetos.

En definitiva, aunque un amplio número de estudios han mostrado una relativa influencia de la capacidad percibida sobre las metas, actitudes y comportamientos de los estudiantes (Ames y Archer, 1988; Meece et al., 1988; Miller et al., 1993; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nolen y Haladyna, 1990); ésta parece tener una mayor importancia cuando los estudiantes están orientados hacia metas de rendimiento que cuando lo están hacia metas de aprendizaje (Ames, 1992a; Nicholls et al., 1989). Cuando la meta es demostrar competencia a los otros, u ocultar falta de competencia (metas de rendimiento), la evaluación de la capacidad relativa de uno mismo es importante; pero cuando los estudiantes están orientados hacia

metas de aprendizaje, ellos creen que aumentando el esfuerzo y utilizando estrategias apropiadas conseguirán el éxito; por tanto, el centro de atención pasa en este caso de la capacidad al esfuerzo (Archer, 1994). Parece, por tanto, que muchos de las características negativas asociadas a las metas de rendimiento suelen producirse sólo en los más bajos niveles de competencia percibida, y las diferencias son menos evidentes cuando los individuos resuelven bien o se perciben ellos mismos como competentes (Butler, 1992; Covington y Omelich, 1984c; Elliott y Dweck, 1988).

Teniendo en cuenta los comentarios precedentes, podemos afirmar que las metas de rendimiento (centradas sobre los juicios y valoraciones de capacidad) son más vulnerables a la reacción motivacional de "indefensión" (*helpless*). Los fracasos suelen implicar baja capacidad, de tal forma que los retos o desafíos que pudieran revelar una capacidad inadecuada tratan de evitarse, y la ocurrencia de fracaso conduce con frecuencia a un "debilitamiento". Por el contrario, las metas de aprendizaje, al centrarse sobre el desarrollo de la capacidad, promueven el mantenimiento de respuestas "orientadas al dominio" (*mastery oriented*). Los retos o desafíos así como las dificultades, son vistos como algo inherente al propio proceso de aprendizaje y como una oportunidad para aprender e incrementar los conocimientos y habilidades (Heyman y Dweck, 1992).

A pesar de las distintas denominaciones utilizadas por algunos de los autores mencionados, la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento (usando la terminología de Dweck) parece ser algo en lo que coinciden la mayor parte de los estudios llevados a cabo en esta línea. Como resultado del interés suscitado por el tema, empiezan a surgir aportaciones dirigidas a la elaboración de instrumentos que permitan una medición adecuada de estos dos tipos de metas. De esta forma, Hayamizu, Ito y

Yoshiazaki (1989, citado por Hayamizu y Weiner, 1991) elaboran un cuestionario que pretende evaluar los dos tipos de metas señaladas. Pero lo más interesante de este trabajo es que estos autores identifican tres tipos de metas; una meta de aprendizaje (lo mismo que Dweck), y dos metas de rendimiento (en lugar de una, como había confirmado Dweck).

Así, mientras que una de las metas de rendimiento tiene que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener aprobación por parte de padres y profesores y evitar su rechazo (metas de refuerzo social), la otra estaría relacionada con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios (metas de logro). En la línea de estos planteamientos se encuentra el estudio llevado a cabo por Hayamizu y Weiner (1991), en el que aplicando la misma escala a una muestra de estudiantes universitarios obtienen la misma estructura factorial. En este caso, también identifican tres tendencias motivacionales (una de aprendizaje y dos de rendimiento) y encuentran que, mientras las dos metas de rendimiento se encuentran muy correlacionadas entre sí, ninguna de las dos correlaciona significativamente con la metas de aprendizaje.

Aunque estos autores argumentan como posible explicación de las diferencias encontradas con los trabajos de Dweck el hecho de diferencias muestrales importantes entre unos estudios y otros, en una serie de trabajos llevados a cabo recientemente con alumnos de 10 a 14 años (Núñez y González-Pienda, 1994a; Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1995) y con sujetos universitarios (Núñez y González-Pienda, 1994a), se ha encontrado una estructura factorial similar a la obtenida por Hayamizu y Weiner (1991) con estudiantes universitarios; es decir, el término "metas académicas" aparece como un constructo multidimensional

constituido por tres dimensiones: unas metas de aprendizaje y dos metas de rendimiento (metas de refuerzo social y metas de logro).

3.1.3.2. Causas y consecuencias asociadas al tipo de meta

El que los sujetos persigan distintos tipos de metas, bien de aprendizaje bien de rendimiento, depende tanto de variables personales como situacionales. Generalmente, la investigación psicológica se ha centrado en estudiar los factores personales que influyen sobre la motivación, tales como las atribuciones (Weiner, 1986), la autoeficacia (Schunk, 1989b 1991b), la percepción de control y competencia (Chapman, Skinner y Baltes, 1990; Harter, 1986; Skinner, Wellborn y Connell, 1990), el interés (Schiefele, 1985), las estrategias de aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990), las orientaciones de meta (Ames, 1992a; Dweck, 1986; Nicholls, 1984), y el autoconcepto (Wigfield y Karpathian, 1991). De hecho, Weiner (1990), en una revisión de la historia de la investigación motivacional en educación considera que el estudio de estos factores relacionados desde diferentes perspectivas cognitivas resume el estado actual de la investigación motivacional. Pero, añade este autor, la principal novedad en el estudio actual de la motivación es la consideración del autoconcepto como elemento central, ya que los factores cognitivos mencionados anteriormente tratan sobre todo de las percepciones sobre diferentes aspectos del "yo", considerados como determinantes importantes del éxito y fracaso

Pues bien, dentro de estas percepciones debemos destacar el concepto que tiene el sujeto de su capacidad y, en concreto, las concepciones que mantiene sobre la inteligencia (considerada como algo estable o modificable), y en las que basa sus percepciones de competencia (Nicholls, 1984; Dweck,

1986). Diferentes estudios destacan que variables tan importantes como el autoconcepto del sujeto, sus experiencias previas, exigencias familiares y académicas, etc., llevan a que la persona perciba como más adecuadas unas metas que otras, dando esto lugar a distintas conductas, cogniciones y reacciones afectivas ante las tareas y actividades académicas (p.ej., Ames, 1992a; Covington y Omelich, 1984b).

La interrelación entre las variables personales o individuales que influyen sobre la motivación, y que hemos citado con anterioridad, es bastante clara. Así, por ejemplo, se ha demostrado que aquellos personas que se perciben competentes, que se responsabilizan de sus resultados académicos, sujetos con percepción de control sobre su conducta, que sostienen un teoría de la inteligencia como algo que se puede modificar, tienden con mayor probabilidad a perseguir metas de aprendizaje (González et al., 1994).

3.1.3.2.1. Concepciones sobre la inteligencia y elección de metas

Como hemos dicho, una de las variables que tienen mayor influencia en el desarrollo de uno u otro tipo de metas es el concepto de inteligencia que tiene el individuo. En este sentido, Nicholls (1984) plantea una teoría motivacional en la que la concepción que mantiene el individuo sobre la inteligencia desempeña un papel central. Este autor considera que los sujetos pueden concebir su inteligencia de dos maneras distintas. En primer lugar, nos podemos encontrar con sujetos que la consideran como un rasgo estable y claramente diferenciado del esfuerzo (*concepción diferenciada de la inteligencia*), lo que les lleva a mantener la creencia de que a mayores niveles de esfuerzo menores niveles de capacidad y, al contrario, menores niveles de

esfuerzo suponen mayor nivel de capacidad. En segundo lugar, determinados sujetos conciben la inteligencia como un rasgo modificable en función del esfuerzo --que no se diferencia claramente de la capacidad-- (*concepción menos diferenciada de la inteligencia*), de manera que piensan que existe una relación directa y positiva entre estos dos constructos, ya que un mayor esfuerzo llevaría consigo mayor aprendizaje y, por la tanto, más capacidad.

Las personas que asumen una concepción menos diferenciada de la inteligencia suelen tener como meta prioritaria el desarrollar su competencia (meta centrada en la tarea), que les lleva a implicarse activamente en las tareas académicas y dedicar el esfuerzo y persistencia necesarios para resolverlas, incluso en aquellos casos en los que el sujeto mantiene creencias de baja capacidad. Los nuevos aprendizajes adquiridos así como el mayor conocimiento y comprensión, servirán de criterio para el sujeto con el fin de determinar su propia competencia, de tal forma que el progreso experimentado en relación al rendimiento anterior actuará como motivador hacia los aprendizajes escolares. Por otra parte, los sujetos con una concepción más diferenciada de la inteligencia pretenden, más que aprender, defender y proteger sus propias creencias de competencia, que será evaluada mediante la comparación de sus resultados con el de los demás. Esta meta, denominada por Nicholls como "meta centrada en el yo" determina su conducta de aprendizaje, la cual se caracteriza por el intentar evitar aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso y por la utilización de estrategias cognitivas inadecuadas; debido esto último a la falta de persistencia y esfuerzo, ya que para estos sujetos altos niveles de esfuerzo son un indicio importante de falta de capacidad.

En consonancia con estos planteamientos, y como hemos indicado en otro momento, Dweck (1986) propone una teoría en la que a partir de las

metas que persigue el sujeto, diferencia dos patrones motivacionales: uno adaptativo (*mastery oriented*) y otro desadaptativo (*helpless*). Mientras que el patrón motivacional adaptativo está asociado con aquellos sujetos cuyo objetivo fundamental es incrementar y mejorar su competencia mediante la adquisición de nuevos aprendizajes (metas de aprendizaje), el patrón desadaptativo suele asociarse con aquellos sujetos que tratan de demostrar a los demás su competencia (metas de rendimiento). Según esta autora, lo que determina la elección de una u otra meta y, consiguientemente, el patrón motivacional que adoptará el sujeto, es el concepto que éste tenga de su capacidad, es decir, su autoconcepto específico en esta área.

De esta manera, los que consideran su capacidad como algo fijo e inmutable, adoptan metas de rendimiento con las que demostrar su competencia a los demás obteniendo de ellos juicios favorables respecto a su capacidad. Aquellos que tienen creencias de alta capacidad suelen implicarse en tareas de dificultad media en las que esperan obtener éxito, demostrando a los demás su competencia. Sin embargo, tratarán de evitar aquellas tareas excesivamente fáciles --ya que no ofrecen la posibilidad de parecer competentes-- y aquellas otras excesivamente difíciles --debido a que en este caso el riesgo de fracaso es elevado--. Por otra parte, los sujetos con creencias de baja capacidad, tienden a evitar aquellas tareas de dificultad moderada, y suelen implicarse más en tareas muy fáciles --altas expectativas de éxito y mínimo riesgo de fracaso--, o muy difíciles --bajas expectativas de éxito pero el fracaso no amenaza sus creencias de capacidad--.

En el otro extremo, se sitúan aquellos sujetos que consideran a la inteligencia como algo modificable, que se puede incrementar mediante el esfuerzo y el aprendizaje, con lo cual tratarán de mejorarla implicándose activamente en tareas y actividades que supongan un desafío, dedicando el

esfuerzo y persistencia necesarios para su resolución (metas de aprendizaje). Esta forma de actuar lleva consigo que estas personas, con independencia de que tengan una alta o baja confianza en sus capacidades, perciban el fracaso, no como una amenaza, sino como un estímulo para buscar estrategias más eficaces y adquirir nuevos aprendizajes. (En la tabla 8 --p. 123--, pueden apreciarse de una forma integrada los aspectos más relevantes de la teoría de Nicholls y de la teoría de Dweck).

En base a esto, los estudiantes que adoptan metas de rendimiento entienden la capacidad como una cantidad relativamente fija evaluada por comparaciones con otros (grupo normativo), y el papel del esfuerzo es limitado, ya que sólo podrá mejorar la ejecución hasta el límite fijado por los niveles de capacidad del sujeto. De este modo, los éxitos conseguidos con gran esfuerzo implican alta capacidad sólo en aquellos casos en los que otros compañeros necesitan más esfuerzo para la misma tarea, o si otros obtienen peor rendimiento con los mismos niveles de esfuerzo. Por el contrario, los estudiantes que adoptan metas de aprendizaje perciben la capacidad como unida al significado del aprendizaje y entienden que el esfuerzo puede incrementar esos niveles de capacidad. Ellos se sienten más competentes cuando emplean mayor esfuerzo para lograr el éxito, puesto que el aprendizaje es considerado un fin en sí mismo e implica mayor capacidad. Además, esos sentimientos de competencia se originan cuando la ejecución presente se ve mejorada en comparación con la ejecución previa.

En función de los comentarios precedentes, podemos señalar que la elección de metas por parte del sujeto se encuentra muy condicionada por las diferentes concepciones que los sujetos tengan de la capacidad. Pero como afirman algunos autores (p.ej., Dweck y Leggett, 1988), aunque las variables personales son elementos que desempeñan un importante papel en el tipo de

<i>Concepto de capacidad</i>	<i>Metas académicas</i>	<i>Autoconcepto (percepciones y creencias respecto a la capacidad) y elección de tareas</i>
Capacidad como algo fijo e inmutable * Nicholls: "Concepción más diferenciada de la inteligencia". * Dweck: "Concepción estable".	Metas de rendimiento (Nicholls: "Centrada en el Yo"). <u>Objetivo fundamental</u> : demostrar su competencia a los demás obteniendo de ellos juicios favorables respecto a su capacidad.	* <u>Creencias de alta capacidad</u> : Mayor implicación en tareas de dificultad media y evitación de tareas de dificultad extrema. * <u>Creencias de baja capacidad</u> : Mayor implicación en tareas de dificultad extrema y evitación de tareas de dificultad media.
Capacidad como algo cambiante y modificable * Nicholls: "Concepción menos diferenciada de la inteligencia". * Dweck: "Concepción incremental".	Metas de aprendizaje (Nicholls: "Centrada en la tarea"). <u>Objetivo fundamental</u> : incrementar y mejorar su competencia a través del aprendizaje.	Mayor implicación en tareas de dificultad media, con independencia de las creencias sobre sus niveles de capacidad.

Tabla 8: Esquema integrado de la teoría de Dweck y de la teoría de Nicholls (González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996, p. 55).

metas, no se pueden olvidar determinadas variables situacionales cercanas al propio sujeto, y que pueden influir en la predisposición a adoptar un tipo de metas u otro.

3.1.3.2.2. Variables situacionales y metas académicas

Dentro de estas variables situacionales, destacan una serie de elementos directamente relacionados con la estructura de la clase y que inciden en el tipo de meta elegida por el sujeto (Ames, 1992a), como son, por ejemplo, el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización y estructuración del aula, el tipo de tareas y actividades que en ella se plantean, etc. En concreto, Ames (1992a), se pregunta, por una lado, cuáles son los elementos más importantes relativos a la estructura de clase que conducen a una meta de dominio o maestría --*mastery goal*-- (en adelante, meta de aprendizaje) y, por otro, qué características de esa estructura influyen en cómo los estudiantes se aproximan e implican en el aprendizaje.

Según esta autora, pueden distinguirse tres dimensiones importantes relativas a la estructura de la clase (ver figura 2, p. 125) que ejercen una influencia importante en las metas que persiguen los alumnos: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje; las prácticas de evaluación y utilización de recompensas; y la distribución de autoridad o responsabilidad en la clase. Aunque cada una de estas dimensiones engloba diferentes variables, y su funcionamiento en el aula depende entre otros, de los siguientes factores: nivel educativo, características de alumnos y profesores, del tipo de materia académica, etc.; Ames (1992a) sugiere una serie de estrategias instruccionales, asociadas a cada una de las dimensiones, que suelen favorecer el desarrollo de metas de aprendizaje o de dominio.

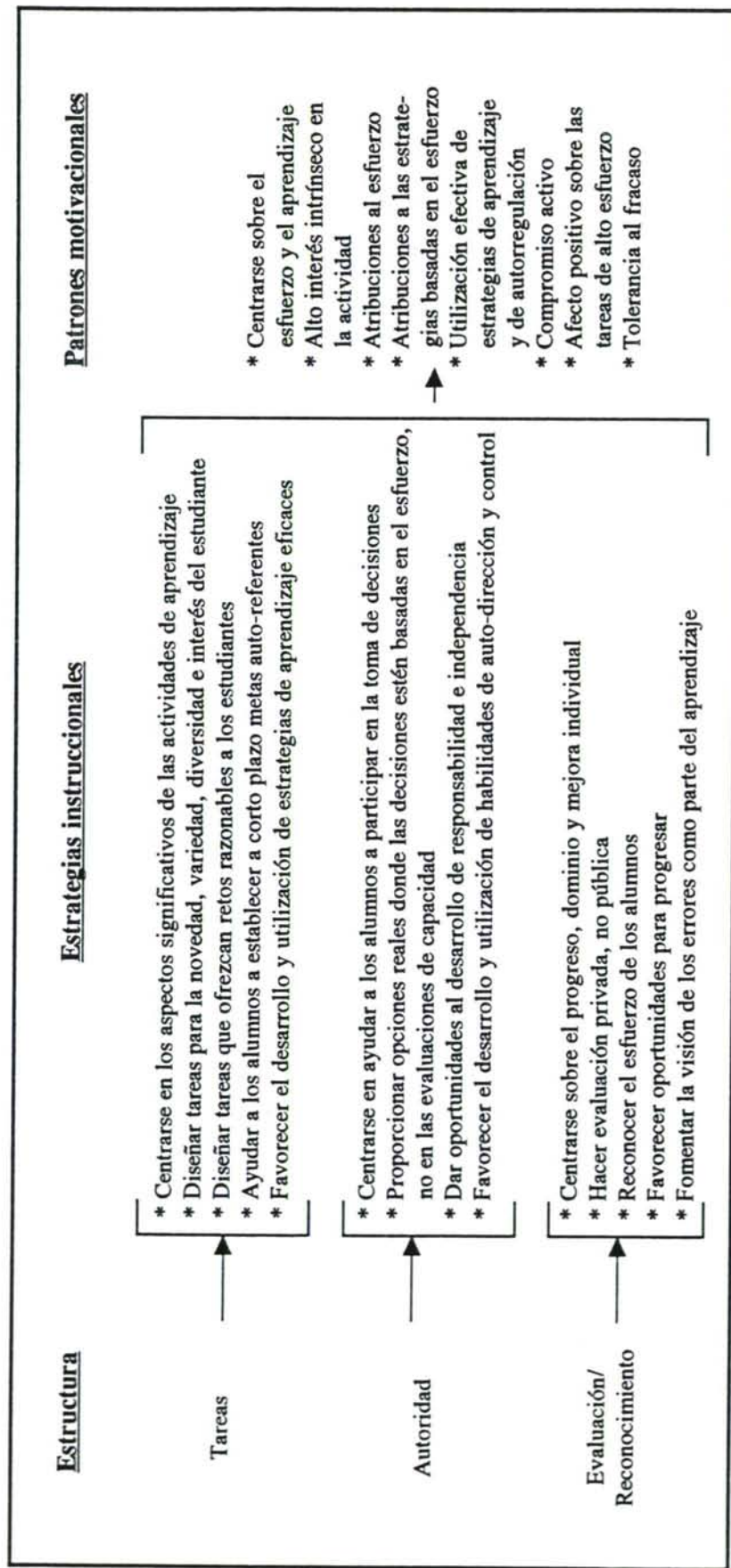


Figura 2: Estructuras de clase y estrategias instruccionales que favorecen metas de aprendizaje (Ames, 1992a, p. 267).

En relación con las tareas y actividades de aprendizaje; el centrarse en los aspectos significativos de las mismas, el diseño de tareas que ofrezcan retos y desafíos razonables al alumno a través de la novedad, variedad y diversidad de las mismas, el ayudar a los alumnos a establecer a corto plazo metas auto-referentes, así como el potenciar el desarrollo y utilización de estrategias de aprendizaje eficaces, son algunas de las estrategias instruccionales que pueden servir de apoyo y favorecer metas de aprendizaje.

Con respecto a la distribución de autoridad o responsabilidad; el ayudar a los alumnos a participar en la toma de decisiones, dar oportunidades al desarrollo de responsabilidad e independencia, y el potenciar el desarrollo y utilización de habilidades de auto-dirección y control, constituyen estrategias instruccionales que favorecen el desarrollo de metas de aprendizaje.

Por último, en cuanto a las prácticas de evaluación, algunas de las estrategias que contribuyen, según esta autora, a favorecer metas de aprendizaje son: centrarse sobre el progreso y mejora individual, reconocer el esfuerzo de los alumnos, proporcionar oportunidades para progresar, y fomentar la visión de los errores como parte del proceso de aprendizaje.

El conjunto de estrategias señaladas favorece el desarrollo de patrones motivacionales caracterizados por un alto interés intrínseco por la tarea, el centrarse sobre el esfuerzo y el aprendizaje, la utilización de estrategias de aprendizaje eficaces, el comprometerse e implicarse activamente en el aprendizaje, una tolerancia al fracaso, los resultados suelen ser atribuidos al esfuerzo o a las estrategias basadas en el mismo, y reacciones afectivas positivas ante las tareas que implican un alto esfuerzo. Todas estas formas de implicarse en la tarea, de comprometerse en el aprendizaje, de atribuir y de reaccionar de una determinada forma ante los resultados, coinciden en

muchos de los aspectos esenciales con el patrón motivacional "orientado al dominio" (*mastery oriented*) que caracteriza, como hemos indicado en otro momento, a los sujetos que suelen adoptar metas de aprendizaje o de dominio.

De la misma forma, Nicholls (1983) sugiere que las metas se encuentran relativamente determinadas por ciertas condiciones del contexto académico; así por ejemplo, las metas de rendimiento se ven favorecidas por situaciones competitivas que potencian autoevaluaciones de capacidad en relación con otros, mientras que las metas de aprendizaje se ven potenciadas tanto por situaciones de aprendizaje individual (los estudiantes evalúan su propio progreso relacionándolo con su propia ejecución anterior, no con la de otros) como por situaciones de aprendizaje cooperativo (los estudiantes trabajan colectivamente en un grupo para resolver la tarea). En apoyo de estas predicciones, Ames (1984) encuentra que los estudiantes ponen mayor énfasis sobre la capacidad como un determinante de los resultados, en contextos competitivos; mientras que destacan el papel del esfuerzo en aquellas situaciones no competitivas (cooperativas e individuales). Es posible, que las características de la mayor parte de contextos educativos actuales favorezcan más las metas de rendimiento (Nicholls, 1979), muy en la línea de la alta competitividad que caracteriza a las sociedades occidentales en los últimos años y que se refleja con bastante claridad en los propios contextos educativos.

Después de comentar los posibles factores que contribuyen a que un sujeto persiga prioritariamente un tipo u otro de metas dentro del ámbito académico, nos queda por analizar las consecuencias, tanto a nivel cognitivo y afectivo como conductual, que se derivan de adoptar una u otra meta. Ya hemos indicado que una serie de investigaciones (p.ej., Dweck, 1986; Dweck

y Leggett, 1988; Ames, 1992a) han puesto de manifiesto la existencia de dos patrones motivacionales distintos ("patrón de dominio" y "patrón de indefensión"), asociados a consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales diferentes; cada uno de los cuales se corresponde con un tipo de metas en particular (en el primer caso, metas de aprendizaje y, en el segundo, metas de rendimiento). La forma de enfrentarse a las tareas y actividades académicas, así como la interpretación de los resultados varía considerablemente de uno a otro. Así, un mismo resultado tendrá distintas consecuencias motivacionales en función de si es interpretado por un sujeto que busca una meta de rendimiento o una meta de aprendizaje.

En relación con estas cuestiones, Dweck y Leggett (1988) han estudiado las distintas reacciones cognitivas, afectivas y conductuales, ante resultados de éxito o fracaso, que se producen en sujetos que persiguen metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Aunque la respuesta ante el éxito es bastante similar para ambos, la reacción ante el fracaso es muy distinta (González Cabanach et al., 1996).

De esta forma, mientras que los sujetos con metas de rendimiento, que intentan demostrar su capacidad y evitar juicios negativos sobre la misma, interpretan las situaciones de logro como un examen de su nivel de competencia, los sujetos con metas de aprendizaje consideran dicha situación como un medio apropiado para conseguir el objetivo que persiguen.

En el primer caso, el fracaso suele interpretarse como una falta de capacidad, lo que provoca sentimientos de falta de competencia y reacciones afectivas negativas en relación con las tareas (p.ej., ansiedad, rechazo, etc.); lo cual se traduce en una falta de implicación en los diferentes aprendizajes y una disminución en la persistencia y en la utilización de determinadas

estrategias que permitan solventar las dificultades. Por el contrario, la reacción ante el fracaso por parte de los sujetos que persiguen metas de aprendizaje es completamente distinta, de tal forma que más que centrarse en realizar atribuciones a su fracaso, lo que intentan es buscar estrategias de autorregulación que le permitan solucionar las dificultades, dedicando un mayor esfuerzo y atención a las tareas. Como resultado, el sujeto se sentirá estimulado por los aprendizajes escolares, asumiendo la idea de que constituyen un medio importante para adquirir nuevas capacidades y desarrollar su competencia (Dweck y Leggett, 1988; Ames, 1984).

En sintonía con estos planteamientos, algunos autores (p.ej., Ames y Archer, 1988; Meece et al., 1988; Meece y Holt, 1993) ponen de manifiesto que la adopción de metas de aprendizaje predispone a los individuos a emplear estrategias cognitivas y procesos autorreguladores al servicio del dominio del material a aprender. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento es menos probable que actúen de esta forma, por estar menos implicados en el aprendizaje "per se" y porque la utilización de estrategias de aprendizaje requiere esfuerzo y esto puede llegar a significar que se carece de capacidad suficiente, lo cual es algo que estas personas tratarán de evitar por todos los medios. También otros estudios (p.ej., Nolen, 1988; Nolen y Haladyna, 1990) han mostrado que los sujetos que adoptan metas de aprendizaje suelen valorar positivamente y utilizan con mayor frecuencia estrategias cognitivas que favorezcan la comprensión del material a aprender, que los individuos que adoptan metas de rendimiento.

En resumen, parece que los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia; probablemente estos sujetos creen que el esfuerzo es la causa del éxito o del fracaso, que la inteligencia es

variable y modificable, que vean los problemas difíciles como un reto y un desafío (Dweck y Leggett, 1988), y que se impliquen más en estrategias de procesamiento profundo (Meece et al., 1988; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990). Por consiguiente, las metas de aprendizaje están relacionadas con el hecho de concebir el aprendizaje como un fin en si mismo; los estudiantes orientados hacia este tipo de metas "se olvidan de ellos mismos" y se centran sobre las demandas de la tarea (Schunk, 1991a), con la intención de adquirir nuevas habilidades y mejorar sus conocimientos; incluso en aquellos casos en que cometan algunos errores.

Por otro lado, los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento están interesados en demostrar su competencia, por lo que es más probable que crean que la capacidad es la causa del éxito y del fracaso, que la inteligencia es una entidad fija y estable, que vean los problemas difíciles como posibles situaciones de fracaso (Dweck y Leggett, 1988), y que se impliquen en el uso de estrategias de bajo nivel de complejidad (Meece et al., 1988; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991). De esta forma, las metas de rendimiento están dirigidas al deseo de mostrar competencia o evitar parecer incompetentes (Schunk, 1991), y el aprendizaje no es valorado en si mismo sino como un medio para conseguir demostrar que se es competente o para evitar que se carece de capacidad.

Indicar, finalmente, que además de los dos clases de metas (aprendizaje y rendimiento), otros autores identificaron una tercera categoría denominada: "metas de evitación del trabajo" (*work-avoidant goals*), y que representan otro tipo de orientación de meta identificada en los contextos académicos (Brophy, 1983; Meece et al., 1988; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985; Nolen, 1988). Los estudiantes que adoptan esta meta buscan completar el trabajo con el mínimo esfuerzo; por tanto, la intención no es

lograr o demostrar competencia, sino completar las tareas académicas con el mínimo esfuerzo (Archer, 1994). El deseo de un estudiante "orientado hacia la evitación del trabajo" de esforzarse lo menos posible debe ser diferenciado de lo que parece ser un deseo similar del estudiante "orientado hacia el rendimiento". Para este último, el éxito con poco esfuerzo aparente proporciona evidencia de alta capacidad, o el fracaso con poco esfuerzo no provoca evidencia de baja capacidad. De esta forma, mientras que las metas de aprendizaje y de rendimiento representan distintas formas de acercarse a la motivación (Nicholls, 1984), las metas de evitación del trabajo representan una forma de evitar la motivación (Meece y Holt, 1993).

3.1.3.3. Aportaciones sobre la posible complementariedad de los dos tipos de metas partiendo de otras propuestas metodológicas

Aunque pueda parecer que la investigación ha conceptualizado los dos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento) como dimensiones mutuamente excluyentes, algunos estudios correlacionales nos indican que son relativamente independientes, pero no inversamente relacionadas (Ames y Archer, 1988; Nicholls et al., 1989; Nolen, 1988). En base a esto, Meece y Holt (1993) indican que algunos estudiantes pueden ser altos o bajos en las dos dimensiones, mientras que otros pueden ser altos en ambas.

Diversos estudios correlacionales (ver p.ej., Ames y Archer, 1988; Meece et al., 1988; Nicholls et al., 1989; Nolen, 1988) han encontrado índices de correlación bajos o inexistentes entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento (oscilando entre .03 y .19). En un trabajo llevado a cabo por Meece y Holt (1993) sobre una muestra inicial de 275 estudiantes de

primaria, aunque reducida posteriormente a 261 sujetos, encontraron una alta correlación positiva entre los dos tipos de metas, definiendo uno de los subgrupos identificados por el análisis "cluster". Debemos aclarar que el "análisis cluster" (*cluster analysis*), según plantea Bisquerra (1989a), designa una serie de técnicas que tienen por objeto la búsqueda de grupos similares de individuos o variables que se van agrupando en conglomerados. Dada una muestra de sujetos, de cada uno de los cuales se dispone de una serie de observaciones, el "análisis cluster" sirve para clasificarlos en grupos lo más homogéneos posible en base a las variables observadas. Este tipo de análisis (también denominado "análisis de conglomerados") presenta ciertas similitudes con el análisis discriminante, ya que ambos sirven para clasificar individuos en categorías; no obstante, la diferencia principal reside en que en el análisis discriminante se conoce *a priori* el grupo de pertenencia, mientras que el análisis cluster sirve para ir formando grupos homogéneos de conglomerados. Por ser una técnica de análisis multivariable, no está limitada a datos sobre una o dos variables, y por ser de tipo clasificatorio se orienta a establecer grupos, tipos o clases sin que respondan a una idea preconcebida; más bien de lo que se trata es de descubrir la agrupación natural de los ítems o variables (Sierra, 1987).

Realizadas estas precisiones, y continuando con el estudio de Meece y Holt (1993), indicar que estas autoras encontraron correlaciones negativas entre metas de aprendizaje y metas de evitación del trabajo (que oscilaban entre -.30 y -.53), resultado coincidente con otras investigaciones anteriores (ver p.ej., Meece et al., 1988; Nicholls et al., 1985). Por lo que se refiere a los resultados del *análisis cluster*, Meece y Holt (1993) revelan que en torno a un 40% de estudiantes son relativamente altos en ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento), aunque parece que este grupo de estudiantes no

resuelve académicamente tan bien como lo hacen los estudiantes que están centrados prioritariamente en metas de aprendizaje. Sin embargo, es necesario destacar el patrón de estrategias utilizadas por el grupo combinado "metas de aprendizaje-metas de rendimiento", ya que refleja ambas tendencias de aproximación y evitación. Sería interesante realizar nuevos análisis para determinar si estos estudiantes presentan consistentemente una alta utilización relativa de ambas estrategias (de aprendizaje activo y minimización del esfuerzo) a través de diferentes situaciones de aprendizaje. Es posible que los estudiantes en el grupo combinado "metas de aprendizaje-metas de rendimiento" presenten una mayor implicación cognitiva en actividades cuando están seguros de la buena actuación y de evitar juicios negativos de capacidad, pero pueden presentar una menor implicación en aquellas situaciones de aprendizaje competitivas, desafiantes y públicas; en las cuales la comparación social y los juicios negativos son posibles. Reducir el esfuerzo es una estrategia que emplean los estudiantes de cara a evitar juicios negativos de capacidad, sobre todo si ellos esperan una pobre ejecución (Miller, 1986).

Es sorprendente que un número importante de estudiantes de la muestra (en torno al 27%) obtengan bajos resultados en ambas formas de aproximación a la motivación (aprendizaje y rendimiento), y que coinciden con los estudiantes del "cluster" "bajo aprendizaje/bajo rendimiento", los cuales presentan la mayor evitación del trabajo y los menores niveles de implicación cognitiva en las actividades de aprendizaje que cualquier otro grupo.

Recientemente, algunos autores han empezado a centrar su atención en la posibilidad de metas múltiples. Pintrich y García (1991) han sugerido que los estudiantes pueden estar orientados al mismo tiempo hacia metas de

aprendizaje y hacia metas de rendimiento (o, en su terminología, orientados intrínseca y extrínsecamente). Para examinar como metas múltiples pueden afectar a las cogniciones y comportamientos de los estudiantes, Pintrich y García (1991) aplicaron un cuestionario a estudiantes universitarios, estableciendo diferentes grupos en función de las puntuaciones obtenidas en metas de rendimiento y metas de aprendizaje. Los análisis de los datos revelan que los estudiantes de categorías diferentes presentan niveles distintos de uso de estrategias, autoeficacia y ansiedad. Así, aquellos estudiantes categorizados como de "altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento" presentaban la mayor utilización de estrategias de procesamiento profundo, mientras que los categorizados como "bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento" mostraban el más bajo uso de estrategias. Así mismo, los estudiantes de "altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento" presentaban mayores niveles de autoeficacia que aquellos otros integrados dentro del grupo "altas metas de aprendizaje/bajas metas de ejecución".

Meece et al. (1988) estudiaron las relaciones de las metas con varios constructos motivacionales en una muestra de 275 estudiantes de primaria. Utilizando análisis correlacionales, encontraron que la orientación hacia metas de aprendizaje correlacionaba positivamente con la competencia percibida y con el uso activo de estrategias, mientras que la orientación hacia metas de rendimiento no aparecía relacionada con el uso de estrategias. En un estudio posterior de estos datos, Meece (1994) realizó un análisis "cluster" para estudiar la posibilidad de múltiples metas en los individuos. El resultado fue la identificación de los tres "clusters" siguientes: "altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento", "altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento", y "bajas metas de aprendizaje/bajas metas de

rendimiento". Un posterior análisis entre grupos indicó que los estudiantes de "altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento" tendían a tener las percepciones más altas de capacidad, mientras que los estudiantes de "bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento", las más bajas. Además, los estudiantes en el grupo "bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento" era menos probable que utilizaran estrategias de procesamiento profundo; al contrario que los estudiantes integrados en los "clusters" "altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento" y "altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento", que mostraban una utilización similar de estrategias de procesamiento profundo.

A continuación, vamos a exponer algunos de los datos más destacados de un estudio llevado a cabo por Seifert (1995) en el que intenta comprobar algunas de las cuestiones planteadas con anterioridad. El trabajo de Seifert (1995) revela que los estudiantes que están más orientados a metas de aprendizaje tienden a comportarse de una forma más autorregulada. También un alto grado de orientación hacia metas de aprendizaje aparece asociado con un mayor uso de estrategias, confianza más alta, mayor compromiso e implicación en problemas más desafiantes, y una tendencia a atribuirse el mérito del éxito.

Por otra parte, la orientación hacia metas de rendimiento aparece relacionada positivamente con la tendencia a atribuir el éxito a factores incontrolables, y también con una mayor autovalía y con la utilización de estrategias superficiales. Parece que los estudiantes orientados a metas de rendimiento tienen un deseo de probar su capacidad, pero suelen emplear las estrategias más simples para lograr esa meta; en concreto, utilizan más estrategias de procesamiento superficial. Es posible que ellos no estén dispuestos a arriesgarse utilizando las más sofisticadas estrategias de

procesamiento profundo, por el temor a no lograr su meta. Las estrategias superficiales pueden haber sido productivas en el pasado, y los estudiantes orientados a metas de rendimiento continuarán usándolas. Debemos recordar que estos sujetos consideran que la capacidad es la causa principal tanto del éxito como del fracaso; con lo cual, altos niveles de esfuerzo acompañados de un resultado de fracaso proporcionan indicios suficientes de falta de capacidad. Es evidente, que la utilización de estrategias de procesamiento profundo requieren altos niveles de esfuerzo, y los sujetos con metas de rendimiento no desean correr ese riesgo. Dicho en otros términos, para estas personas un alto esfuerzo que produce éxito puede mantener la percepción de capacidad, pero alto esfuerzo y consiguiente fracaso lo que provoca es una "amenaza" para la percepción de capacidad. No obstante, Seifert (1995) también encuentra que los estudiantes integrados en esta categoría no reconocen su responsabilidad ante los éxitos, como indica la correlación entre orientación hacia metas de rendimiento y atribuciones incontrolables ante el éxito.

Las puntuaciones en orientación hacia metas de aprendizaje correlacionan fuertemente con atribuciones controlables ante los éxitos, lo cual parece sugerir que los estudiantes orientados a este tipo de metas pueden ser más conscientes de los factores cognitivos que conducen al éxito (en concreto, el uso de estrategias y el esfuerzo). Estos sujetos reconocen qué estrategias trabajar y cuáles no, y pueden estar dispuestos a poner a prueba nuevas estrategias para completar la tarea. Dado que los estudiantes orientados a metas de rendimiento están interesados en comprobar sus niveles de capacidad y tienden a atribuir el éxito a factores incontrolables, pueden ser menos proclives a correr riesgos a la hora de poner a prueba nuevas

estrategias; tal y como refleja la baja correlación entre orientación hacia metas de rendimiento y preferencia por el reto.

Los datos del análisis "cluster" realizado por Seifert (1995), proporcionan información consistente con los resultados de otras investigaciones (ver p.ej., Meece, 1994). El análisis "cluster" de las puntuaciones de metas de aprendizaje y metas de rendimiento dan como resultado tres "clusters" diferentes: "altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento", "altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento", y "bajas metas de aprendizaje/moderadas metas de rendimiento". Los estudiantes de los grupos "altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento" y los de "altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento" parecen comportarse de una manera similar. Dicho de una forma un tanto simple, parece que los estudiantes de "altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento" están orientados hacia metas de aprendizaje. Sin embargo, puede darse el caso de que su conducta autorregulada esté apoyada relativamente por una alta percepción de capacidad; es decir, estos estudiantes persiguen ambos tipos de metas (rendimiento y aprendizaje) y, además, están relativamente confiados en lograr ambas. Debajo de las condiciones de capacidad percibida y buenos éxitos, ellos pueden perseguir metas de aprendizaje pero encuentran también sus metas de rendimiento. Lo que no está muy claro es que sucedería si el éxito no estuviera asegurado. Si el éxito no parece posible, puede darse el caso que los estudiantes de "altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento" detengan su conducta orientada a metas de aprendizaje y empiecen a implicarse en estrategias de evitar el fracaso, en un esfuerzo para lograr la meta de rendimiento deseada (Covington, 1984a). Puede suceder que la meta de aprendizaje se abandone y el logro de la meta de rendimiento

tenga prioridad; interpretación que es consistente con la literatura sobre indefensión aprendida, en la que se ha demostrado que los estudiantes orientados a la ejecución suelen reaccionar ante el fracaso de una manera no adaptativa cuando su autoeficacia es baja (Dweck, 1986).

Síntesis y conclusiones

- 1) Podemos considerar que la motivación constituye un constructo psicológico integrado por diferentes variables estrechamente relacionadas entre sí. Pero tal y como sucede con otras variables psicológicas, es difícil encontrar en la actualidad un único enfoque teórico que ofrezca una aproximación lo suficientemente completa que proporcione respuestas adecuadas a los múltiples interrogantes asociados a la motivación educativa. Debido a la propia complejidad y diversidad de dimensiones que integran este constructo, es difícil imaginar que los avances en la comprensión de este fenómeno se produzcan a partir de una teoría unificada del mismo.
- 2) Según Weiner (1990), la incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, y la integración del autoconcepto como elemento central en la mayor parte de las teorías motivacionales, son algunos de los aspectos más destacados de la teoría e investigación motivacional en educación en las dos últimas décadas. El autoconcepto, entendido como el conjunto de percepciones y creencias que un sujeto tiene sobre sí mismo en diferentes áreas o facetas, cumple una función de primer orden a nivel motivacional y, como consecuencia, en el aprendizaje escolar. Los enfoques cognitivos sobre el *self* plantean que el autoconcepto no sólo es una estructura que incluye la representación que

un sujeto tiene sobre sí mismo, sino también un proceso activo de interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal. Uno de los aspectos más interesantes de la propuesta de Markus y Colaboradores es lo que supone de acercamiento e integración de los componentes cognitivos y afectivo-motivacionales que inciden sobre la conducta humana. Además, como señala De Corte (1993), dado que las creencias sobre el *self* pueden ser más o menos identificadas con el conocimiento sobre las propias capacidades y limitaciones cognitivas, pueden ser consideradas como parte de la metacognición.

- 3) Uno de los enfoques teóricos más importantes sobre la motivación de logro es la teoría atribucional de B. Weiner. Según esta teoría, lo que determina la motivación son las distintas explicaciones que un sujeto realiza ante una situación de éxito o fracaso. Cuando una persona obtiene un resultado inesperado, negativo o importante, intenta buscar posibles causas que expliquen adecuadamente dicho resultado. En función de las causas a las que atribuye ese resultado y, sobre todo, dependiendo de las propiedades y características que tiene cada una de ellas, se producen diferentes consecuencias cognitivas y afectivas en el sujeto que van a influir en que la conducta de logro futura se incremente, permanezca constante, o disminuya.
- 4) Desde una perspectiva diferente, pero en cierta medida complementaria a la de Weiner, Covington y Colaboradores plantean una teoría en la que cuestionan el hecho de que las atribuciones funcionan como verdaderas causas del éxito o del fracaso. Ellos piensan que las atribuciones, más que causas, constituyen justificaciones o excusas a las que recurre el sujeto ante situaciones de fracaso. Es decir, son los intentos de mantener las percepciones de competencia y valía personal lo que condiciona las

atribuciones que el sujeto realiza, lo cual influye en la motivación y conducta de logro futura. En definitiva, desde la teoría de la autovalía, la motivación y la conducta de logro aparecen explicadas no a partir de las atribuciones realizadas ante determinados resultados, tal y como señalaba Weiner, sino a partir de las percepciones y creencias que el sujeto tiene de sí mismo respecto a su competencia y capacidad (autoconcepto), lo cual determina las atribuciones que realiza.

- 5) Otra de las variables motivacionales de indudable importancia a nivel académico son el tipo de metas que pretenden conseguir los estudiantes (ver p.ej., González Cabanach et al., 1996). Con independencia de las distintas denominaciones, la mayor parte de los estudios han constatado la existencia de dos tipos de metas claramente diferenciadas y que representan distintas formas de aproximación, compromiso e implicación en las tareas y actividades de aprendizaje, diferentes percepciones y creencias sobre la capacidad y el esfuerzo, así como patrones motivacionales distintos. Las metas de aprendizaje, que suponen un interés por la adquisición y desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos, están vinculadas con un patrón motivacional orientado al dominio (*mastery oriented*) que se caracteriza por la implicación activa en el aprendizaje de tareas que suponen un cierto reto o desafío además de la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje eficaces. Las metas de rendimiento, que suponen un interés por obtener juicios y valoraciones positivas sobre la capacidad y por tratar de evitar los negativos, están asociadas con una patrón motivacional de indefensión (*helpless*) que se caracteriza por continuos intentos en demostrar y defender ante sí mismo y ante las demás personas las creencias sobre su capacidad y competencia.

Aunque generalmente la conducta de los sujetos que adoptan uno u otro tipo de metas suele ser muy diferente entre sí, en aquellos casos en los que existe una alta confianza en las propias capacidades para resolver una tarea, no se encontraron diferencias importantes entre la conducta de los sujetos con metas de rendimiento respecto a la de los sujetos con metas de aprendizaje. Aunque también es cierto que este factor (la capacidad percibida) parece que sólo tiene efectos destacables en los sujetos que adoptan metas de rendimiento, careciendo de relevancia en los que optan por metas de aprendizaje. Lo que sí parece tener un peso importante en el desarrollo de metas de aprendizaje o de metas de rendimiento es la concepción de la inteligencia que mantiene el individuo, en el sentido de concebirla, por un lado, como algo cambiante y modificable a través del esfuerzo o, por otro, considerarla como algo fijo e inmutable y claramente diferenciada del esfuerzo. La primera estaría vinculada con la adopción de metas de aprendizaje y la segunda con la de metas de rendimiento. En palabras de Hayamizu y Weiner (1991), según las teorías de Nicholls y de Dweck, los sujetos que adoptan metas de aprendizaje consideran la capacidad como una variable inestable y controlable mientras que los que adoptan metas de rendimiento la conciben como estable e incontrolable.

- 6) En base a los resultados de algunos estudios mencionados puede plantearse la posibilidad de que las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento no tienen porque ser dimensiones mutuamente excluyentes. Es más, algunos autores (ver p.ej. Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995) plantean que la orientación más adecuada para un óptimo funcionamiento académico es aquella en la cual el estudiante esté preocupado no sólo por el conocimiento y adquisición de habilidades, sino también por conseguir un cierto nivel de rendimiento. Esta orientación permite, además, lograr la

flexibilidad necesaria para funcionar con cierto grado de eficacia en diferentes contextos y situaciones de aprendizaje. En la misma medida que los individuos pueden tener múltiples metas en el ámbito social, y la capacidad para coordinarlas puede ser la clave del éxito (Dodge, Asher y Parkhurst, 1989), en contextos de logro los sujetos pueden tener más de una meta al mismo tiempo. Por eso, como señala Wentzel (1991), si los estudiantes desean conseguir el éxito deben perseguir ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento); teniendo en cuenta que la capacidad para coordinar metas diferentes en una situación determinada y también para llevar a cabo esa coordinación a través del tiempo, juega un importante papel en la consecución del éxito (Heyman y Dweck, 1992).

A modo de reflexión final, debemos de plantear que uno de los retos importantes de la investigación psicológica y educativa en el campo de la motivación (pero también aplicable a otros ámbitos), consiste en perfeccionar los procedimientos metodológicos que permitan una aproximación lo más ajustada posible a la comprensión de este fenómeno. No deja de ser sorprendente que exista tanta disparidad de criterios a la hora de delimitar los diferentes tipos de metas, los factores que influyen en las mismas y, sobre todo, la falta de acuerdo en el momento de decidir si constituyen dimensiones complementarias o excluyentes dentro de la conducta motivada de un sujeto. A veces nos encontramos con resultados, en una u otra dirección, dependiendo de la metodología y técnicas de investigación utilizadas, lo que genera una cierta confusión y enormes dificultades al intentar clarificar este campo.

3.2. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

3.2.1. Delimitación conceptual

Desde hace algunos años se han introducido con gran fuerza en los ambientes educativos numerosos tópicos que convergen casi todos en torno a la temática de las estrategias de aprendizaje. Expresiones como "enseñar a pensar", "aprender a aprender", "aprender a pensar", etc., nos sitúan ante una de las líneas de investigación más importantes dentro del aprendizaje escolar en estos últimos años y, además, enlaza con la vertiente más directamente vinculada a la tradición cognitiva en el estudio del proceso de aprender.

El interés y preocupación por este tema no sólo viene marcado por el hecho de que la investigación psicológica sobre el aprendizaje escolar haya dirigido sus esfuerzos al estudio de este tópico, sino también por las demandas crecientes de los diferentes profesionales de la educación surgidas de la comprobación de limitaciones importantes que muestran algunos estudiantes en sus actividades, operaciones y recursos cognitivos a la hora de enfrentarse a la resolución de una determinada tarea. En muchos casos, estas limitaciones no van asociadas a carencias o deficiencias globales a nivel cognitivo; más bien están vinculadas con fallos relacionados con el no saber lo que hacer ante una determinada tarea, falta de planificación al intentar abordarla, no sentirse capaz de resolverla, no elegir la estrategia apropiada en el momento oportuno, etc. Esto supone que, aún disponiendo de los medios y recursos cognitivos necesarios, determinados sujetos no tengan un

funcionamiento adecuado en su proceso de aprendizaje y los resultados del mismo no sean los esperados. De esta forma, como señalan Nisbet y Shucksmith (1987, p. 11 y 12): *El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo... Comprender las estrategias de aprendizaje y avanzar en el conocimiento de uno mismo, siendo cada vez más consciente de los procesos que uno utiliza para aprender, ayuda a controlar esos procesos y da la oportunidad de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje.*

Con el fin de conocer la situación actual así como la importancia y desarrollo de la investigación sobre este tema, García, Clemente y Pérez (1992) han llevado a cabo un estudio sobre la evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación utilizando como fuente bibliográfica el *Psychological Literature* de la A.P.A. (*American Psychological Association*). Estos autores encontraron un total de 272 artículos publicados desde 1984 hasta 1991 en los que aparece el término "estrategias de aprendizaje" (*learning strategies*) en su *abstract*; observando una clara expansión del estudio de este tema en la segunda mitad de los años ochenta --de cinco artículos en 1984 se pasa a treinta y tres en 1986 y a setenta en 1990--. Aunque existen razones vinculadas a ciertas demandas educativas que pueden explicar el interés despertado por este tema en los últimos años, también es verdad que esto ha venido acompañado de un gran esfuerzo científico que, según Beltrán (1996), pueden sintetizarse en tres apartados: (a) los recientes estudios sobre la inteligencia que indican que la inteligencia no es una sino múltiple (Teoría Triárquica de Sternberg, Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner) y, por otra parte, que es modificable (diversos programas de intervención en sujetos con necesidades educativas especiales); (b) los estudios sobre el aprendizaje que conciben al alumno como sujeto activo que construye sus propios conocimientos; y (c) los

estudios sobre aprendizaje en condiciones naturales, que ponen de manifiesto el carácter cultural e interpersonal de la actividad de aprendizaje.

Un breve recorrido por las publicaciones sobre estrategias nos ofrece una serie de datos significativos que pueden resumirse en los siguientes apartados (Bernard, 1993):

- a) Parece comprobado que los sujetos menos eficaces en el proceso de aprendizaje son aquellos que presentan ciertas lagunas en sus procesos cognitivos, una de las cuales es su deficiente planificación y control de lo que hacen. Por el contrario, los sujetos más eficaces en el aprendizaje, coinciden con los que utilizan estrategias adecuadas.
- b) También es habitual comprobar que los estudiantes suelen trabajar generalmente con la creencia de que sus fallos se deben más a la falta de capacidad que a su deficiente forma de estudiar.
- c) En la actualidad, parece evidente que el funcionamiento del sistema cognitivo de los estudiantes puede entenderse como la interacción de tres factores principales: unas variables personales, variables de la tarea (contenidos de aprendizaje) y variables referidas a los docentes y los iguales en el proceso de aprendizaje.
- d) Si queremos profundizar en el estudio y comprensión de las estrategias de aprendizaje debemos superar tanto los "excesos metodológicos" que plantean ciertos enfoques teóricos, como el "excesivo optimismo" que manifiestan cierto tipo de propuestas dirigidas únicamente a la práctica y al ejercicio de técnicas de estudio.

Sin embargo, aunque el panorama actual sobre el estudio de las estrategias de aprendizaje nos demuestra que es un núcleo troncal de la investigación psicoeducativa en los últimos años y posiblemente en el futuro,

también es verdad que hay que reconocer, como plantea Genovard (1990), que el término "estrategia" nunca fue un concepto psicológico, ni tan sólo familiar en el campo de las ciencias humanas aplicadas. En realidad el término "estrategia" fue inicialmente un término militar que indicaba las actividades necesarias para llevar a cabo un plan previo de operaciones bélicas a gran escala, y el dominio de los diferentes estadios que esto suponía era denominado "táctica" (Genovard, 1990; Genovard y Gotzens, 1990).

Pero además, esas actividades implicadas en toda estrategia suponen una secuencia de pasos o etapas a la hora de ponerlas en práctica, lo cual requiere que los individuos que las realizan dispongan de un conjunto de herramientas cognitivas que habitualmente se denominan "destrezas" (Genovard, 1990), es decir, aquellas capacidades que pueden concretarse en un comportamiento, puesto que se han ido desarrollando mediante un entrenamiento y luego en una práctica aplicada específica (Genovard, Gotzens y Montané, 1981).

Las relaciones que establecen estos autores entre estrategia, táctica y destreza conducen a una diferenciación importante: *las dos primeras implican actividades conscientes y orientadas a un fin y la última, en cambio, sólo implica acción; en otros términos, las estrategias y las tácticas incluyen motivos, planes y decisiones que acaban exigiendo destrezas* (Genovard, 1990, p. 10).

En base a estas consideraciones, se puede afirmar que mientras las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos orientados hacia la consecución de una metas de aprendizaje (Genovard y Gotzens, 1990; Schmeck, 1988b; Schunk, 1991a), las tácticas de aprendizaje son los procedimientos específicos, incluidos en las estrategias, para conseguir las metas de aprendizaje (Schmeck, 1988b; Schunk, 1991a); y la puesta en

práctica de lo anterior requiere de una serie de habilidades que el alumno posee, o que ha desarrollado mediante la práctica, y que están disponibles como sí de herramientas cognitivas se tratase, y que son las destrezas de aprendizaje (Genovard y Gotzens, 1990).

Por tanto, podemos decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Con ciertos matices, quizás sea más exacto afirmar que son actividades potencialmente conscientes y controlables (Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust y Miller, 1985); aunque debemos subrayar, siguiendo a Beltrán (1993a), que un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas (Selmes, 1988), es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades (Nisbet y Shucksmith, 1987). Como afirma Beltrán (1996, p. 394), *las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria.*

Al servicio de estas estrategias existen diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje específicas para conseguir las metas de aprendizaje, que precisan la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades que el alumno posee, muchas de las cuales no precisarán de grandes dosis de planificación y de reflexión a la hora de ponerlas en funcionamiento, debido a que gracias a la práctica y al aprendizaje anterior algunas de esas destrezas y habilidades se

encuentran automatizadas. No debemos de olvidar que la capacidad de dominio de destrezas automatizadas presenta ventajas importantes por el hecho de que libera más mecanismos mentales y le permite al sujeto prestar mayor atención a otros aspectos de la tarea (Prieto y Pérez, 1993). De hecho, como han indicado algunos autores (ver p.ej., Chi, Glaser y Farr, 1988), una de las diferencias importantes entre expertos y novatos en la resolución de un problema o una tarea específica es el dominio por parte de los primeros de más destrezas automatizadas, es decir, los sujetos expertos han agrupado su conocimiento en secuencias de acciones automáticas que hace más rápida y eficiente su ejecución y, al mismo tiempo, libera espacio de procesamiento para dedicarlo a otros aspectos relevantes del problema (Pozo, 1989a).

En base a los comentarios anteriores, y a modo de síntesis y delimitación conceptual, los rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje podrían ser los siguientes (Pozo y Postigo, 1993):

- a) Su aplicación no es automática sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- b) Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados.
- c) Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras,

un uso reflexivo --y no sólo mecánico o automático-- de las mismas (Pozo, 1989b).

A pesar de los intentos de aclarar algunos de los términos a los que nos hemos referido, debemos reconocer la dificultad que existe en separar de forma nítida en una situación de enseñanza/aprendizaje lo que constituye el aprendizaje de una técnica o táctica de aprendizaje de lo que constituye una estrategia, sin olvidar la excesiva confusión terminológica que a veces se aprecia en la bibliografía sobre este tema. En una revisión de la misma nos encontramos no sólo con diferencias importantes a nivel conceptual y en los distintos tipos de estrategias y de tácticas de aprendizaje, sino también con el hecho de que no hay un acuerdo unánime entre los diferentes autores respecto a si un determinado procedimiento es una estrategia o es una técnica o táctica al servicio de una determinada estrategia. Lo que para unos es una estrategia, para otros es una técnica o táctica de aprendizaje.

Teniendo presentes los avances importantes en el estudio de las estrategias de aprendizaje a lo largo de los últimos años, es innegable que las dudas, confusiones y problemas conceptuales y metodológicos relacionados con este tema son todavía considerables. Así, por ejemplo, la diferenciación entre estrategias generales y específicas, la confusión terminológica y la diversidad a la hora de clasificar las estrategias, el papel desempeñado por el contenido de aprendizaje, la influencia que ejerce la conciencia del sujeto en el uso de estrategias, son algunas de las dudas y problemas planteados en el estudio de las estrategias de aprendizaje y sobre las que no existe una respuesta uniforme y coincidente por parte de los autores más representativos (Bernard, 1993).

3.2.1.1. Concepto de estrategias de aprendizaje

En cualquier caso, y a pesar de los problemas mencionados, vamos a intentar clarificar, en la medida de lo posible, el panorama actual sobre las estrategias de aprendizaje. En un primer momento planteando algunas de las definiciones más comúnmente utilizadas e intentando perfilar de manera adecuada este concepto; y en segundo lugar, presentando los distintos tipos o clases de estrategias de aprendizaje que distinguen los autores más representativos en este campo.

Según Weinstein y Mayer (1986, p. 315) *las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación*. De la misma forma, Dansereau (1985) y también Nisbet y Shucksmith (1987), las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Otros autores (p.ej., Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987; Beltrán, 1993a), las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de la estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para

cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Para otros autores (p.ej., Schmeck, 1988b; Schunk, 1991a), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. Como hemos indicado, en este caso las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

Según Genovard y Gotzens (1990, p. 266), las estrategias de aprendizaje pueden definirse como *aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender*. Esta definición parece delimitar dos componentes fundamentales de una estrategia de aprendizaje; por una lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación (González Cabanach, Valle y Vázquez Grobas, 1994).

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos en este campo en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o

meta que pretende conseguir. De acuerdo con Beltrán (1993a), las definiciones expuestas ponen de relieve dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia. En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje. En segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Por tanto, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes (Justicia y Cano, 1993): Las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno (Palmer y Goetz, 1988), están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante (Garner, 1988).

3.2.1.2. Procesos y etapas implicadas en la puesta en marcha de estrategias

Pero ¿qué incluyen las estrategias de aprendizaje?. En líneas generales y como adelanto de los distintos tipos de estrategias, éstas incluyen actividades tales como la selección y organización de la información, repetición del material para ser aprendido, relacionando el nuevo material con la información en la memoria y aumentando la significatividad del mismo. Pero las estrategias también incluyen técnicas para crear y mantener un clima de aprendizaje positivo, como por ejemplo, el desarrollo de expectativas de resultados, de autoeficacia y de actitudes positivas (Weinstein y Mayer, 1986). Además, las estrategias de aprendizaje mantienen estrechas relaciones con otros procesos psicológicos de gran importancia para el aprendizaje; de hecho, un análisis adecuado de las estrategias no puede hacerse sin

comprender sus relaciones con otros procesos psicológicos (Pozo y Postigo, 1993).

Entre estos procesos, destacan los siguientes (Pozo, 1989b, 1990; Pozo y Postigo, 1993): Por un lado, se encuentran una serie de habilidades o destrezas específicas relacionadas con las estrategias y que constituyen lo que se denominan genéricamente como *técnicas o hábitos de estudio*. Por otro, estarían los procesos de control en la ejecución de esas técnicas, lo que requiere un cierto grado de *metaconocimiento*. Es decir, para el sujeto que aprende, el dominio de las técnicas que componen una estrategia no es suficiente para lograr el aprendizaje; necesita, además, reflexionar sobre los propios procesos y productos del conocimiento y conocer cómo se produce el aprendizaje (Juticia y Cano, 1993). Pero también, para poder aplicar una estrategia de aprendizaje se precisan unos determinados *conocimientos temáticos específicos* sobre el área en la que se ha de aplicar la estrategia.

Otro elemento importante son las denominadas *estrategias de apoyo*, que en lugar de centrarse directamente sobre el aprendizaje, tienen como finalidad la mejora de las condiciones en que se produce dicho aprendizaje (disponiendo de condiciones ambientales adecuadas, apoyando la atención y concentración, estimulando la motivación, etc.). Este tipo de estrategias, descritas por Dansereau (1985), están diseñadas para ayudar al estudiante en el desarrollo y mantenimiento de un estado interno adecuado. Según este autor, las estrategias de apoyo implicarían todas aquellas actividades de organización y concentración requeridas para que el aprendizaje se lleve a cabo de forma eficaz. Finalmente, además de las técnicas o hábitos de estudio, de cierto grado de metaconocimiento, de conocimientos temáticos específicos, y de las estrategias de apoyo, son necesarios unos *procesos básicos* cuyo desarrollo posibilita la adquisición de los conocimientos

requeridos para la aplicación de una estrategia o la utilización de ciertas técnicas de aprendizaje. De manera muy simple, esto quiere decir que el óptimo desarrollo de ciertos procesos psicológicos es condición necesaria para ser capaz de utilizar ciertas estrategias de aprendizaje (ver figura 3, p. 154).

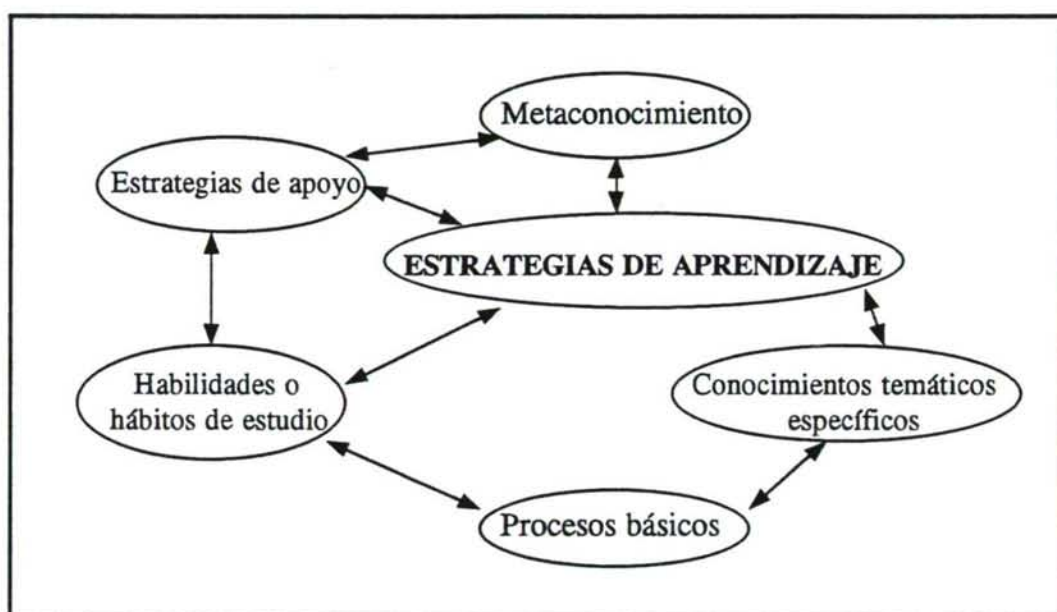


Figura 3: Relación entre las estrategias de aprendizaje y otros procesos psicológicos (Pozo, 1989b, p. 8)

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, el aprendizaje implica integrar nuevos conocimientos en la memoria a largo plazo de manera significativa. Para codificar la información, los sujetos atienden inicialmente a la información relevante de la tarea y la transfieren del registro sensorial a la memoria de trabajo, al mismo tiempo que activan conocimientos relacionados en la memoria a largo plazo. Posteriormente tratan de formar conexiones o vínculos entre la nueva información y el conocimiento previo integrándolos en la memoria a largo plazo. Pues bien,

las estrategias de aprendizaje contribuyen en gran medida a la codificación en cada una de estas fases; por eso, las estrategias son un elemento importante que forma parte de un buen procesamiento de la información (Borkowski y Muthukrishna, 1992).

Las diferentes etapas en la formulación y puesta en práctica de una estrategia de aprendizaje podrían ser las que se mencionan a continuación (Snowman, 1986; citado por Schunk, 1991a) (ver tabla 9, p. 156). En un primer momento, los sujetos *analizan* una actividad o situación para determinar lo siguiente: la meta de la actividad, los aspectos de la situación pertinentes para esa meta, la importancia de las características personales, y los procedimientos de aprendizaje potencialmente útiles. A continuación, desarrollan la estrategia o *plan* pensando en los siguientes términos: "dada esta tarea para ser realizada en este tiempo y lugar, de acuerdo a estos criterios, y dadas estas características personales, yo podría utilizar estos procedimientos para alcanzar la meta". Como ya hemos señalado en otro momento, los procedimientos específicos incluidos en las estrategias para conseguir las metas serían la *tácticas* o técnicas de aprendizaje. Posteriormente, los sujetos *realizan* --llevan a cabo-- los procedimientos, *controlan* el progreso hacia la meta, y *modifican* la estrategia cuando dichos procedimientos no están a producir avances con respecto a la meta que se persigue. Finalmente, el guiar y dirigir la puesta en marcha de estas etapas se produce gracias al *conocimiento metacognitivo*, lo que implica saber que uno puede llevar a cabo estas etapas, porque son importantes, y saber también cuándo y cómo ejecutarlas (Schunk, 1991a).

Una breve reflexión sobre las etapas mencionadas, nos puede ayudar a entender una cuestión básica relacionada con las estrategias de aprendizaje, y que hace referencia a la toma de decisiones consciente e intencional que

Etapa	Tareas del aprendiz
1. <u>ANALIZAR</u>	* Identificar metas de aprendizaje, aspectos importantes de la tarea, y técnicas de aprendizaje potencialmente útiles.
2. <u>PLANIFICAR</u>	* Formular el plan: "Dada esta tarea _____ para llevarla a cabo _____ de acuerdo a estos criterios _____, y dadas estas características personales _____, podría utilizar estas técnicas _____".
3. <u>REALIZAR</u>	* Empleo de técnicas para aumentar el aprendizaje y la memoria.
4. <u>CONTROLAR</u>	* Evaluar el progreso respecto a la meta, para determinar qué tal se trabajaron las técnicas.
5. <u>MODIFICAR</u>	* No cambiar nada si la evaluación es positiva; modificar el plan si el progreso es considerado inadecuado.
6. <u>CONOCIMIENTO METACOGNITIVO</u>	* Guiar el funcionamiento de las etapas.

Tabla 9: Etapas en la formulación y puesta en práctica de una estrategia de aprendizaje (Snowman, 1986; tomado de Schunk, 1991a, p. 283).

supone la puesta en marcha de unas determinadas estrategias. A esto hay que añadir el ajuste continuo, por parte del sujeto, a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, siempre con el fin último de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz posible (Monereo, 1994). Este último aspecto implica un proceso de regulación y control continuo del desarrollo de los acontecimientos, y precisa de la puesta en escena de un tipo de conocimiento que Paris et al. (1983) denominan "conocimiento condicional", el cual se encuentra relacionado con el *cuándo*, *dónde* y *porqué* una estrategia es adecuada y cómo evaluar su eficacia. Por tanto, frente al *qué* del conocimiento declarativo y al *cómo* del conocimiento procedimental, hay un tercer tipo de conocimiento referido al *cuándo* y al *porqué* que es el conocimiento condicional; de ahí que la correcta utilización de las estrategias de aprendizaje requiere saber lo que hay que hacer para aprender, saber hacerlo y controlarlo mientras se hace (Beltrán, 1993a).

Borkowski y Muthukrishna (1992) han llevado a cabo un interesante trabajo en el que partiendo de las características que supone un buen procesamiento de la información, llegan a establecer una serie de etapas en el desarrollo metacognitivo de los sujetos cuando éstos reciben una instrucción estratégica de alta calidad. A lo largo de estas etapas, los autores establecen diferentes modelos que cada vez se hacen más complejos y van integrando un mayor número de elementos relacionados entre sí, para terminar formulando un modelo completo de los componentes cognitivos, motivacionales, personales y situacionales de la metacognición.

Debido al interés de la propuesta, vamos a analizar con cierto detalle los aspectos más destacables de la misma. Según Borkowski y Muthukrishna (1992), un rasgo esencial de un buen procesador de la información es la integración exitosa de los componentes principales del sistema metacognitivo,

integrando las características cognitivas, motivacionales, personales y situacionales. Ellos enumeran diez características que consideran relevantes (Borkowski y Muthukrishna, 1992, pág. 483). El sujeto:

- 1) *Conoce un amplio número de estrategias de aprendizaje.*
- 2) *Comprende cuándo, dónde y por qué estas estrategias son importantes.*
- 3) *Selecciona y controla las estrategias, y es muy reflexivo y planificador.*
- 4) *Adopta un punto de vista incremental respecto al desarrollo mental (de la inteligencia).*
- 5) *Cree en el esfuerzo desplegado cuidadosamente.*
- 6) *Está motivado intrínsecamente, orientado hacia las tareas y tiene metas de dominio (aprendizaje).*
- 7) *No tiene miedo al fracaso, de hecho, piensa que el fracaso es esencial para el éxito y, por lo tanto, no se muestra ansioso ante los exámenes, sino que los considera como una oportunidad para aprender.*
- 8) *Tiene imágenes concretas y variadas de los "possible selves", tanto deseados como temidos en un futuro próximo y lejano.*
- 9) *Tiene conocimientos sobre muchos temas y un rápido acceso a esos conocimientos.*
- 10) *Tiene una historia de haber contado con el apoyo necesario en todas estas características, tanto por sus padres, por la escuela y por la sociedad en general.*

Una vez vistas las características de un buen procesamiento de la información, estos autores trazan las líneas maestras del desarrollo metacognitivo, en los términos de qué les ocurre a los sujetos cuando reciben una instrucción estratégica interactiva y de alta calidad, planteando al mismo

tiempo modelos sucesivos que integran los elementos implicados en cada una de las etapas, hasta llegar a la formulación de un modelo completo sobre los componentes cognitivos, motivacionales, personales y situacionales de la metacognición. Las etapas serían las siguientes (Borkowski y Muthukrishna, 1992, págs. 484-487):

- 1) Inicialmente se enseña al sujeto a utilizar una estrategia de aprendizaje y, con la repetición, llega a aprender las características de dicha estrategia (esto se denomina *conocimiento estratégico específico*). Estos atributos incluyen la eficacia de la estrategia, cuándo es apropiada utilizarla y cómo utilizarla en distintas tareas. En la figura 4 (p. 160) se muestra cómo una estrategia sencilla (como la repetición), aislada del resto del sistema, se espera que produzca una mejora en la ejecución.
- 2) Después, el sujeto aprende otras estrategias y las repite en múltiples contextos. En este sentido, el conocimiento estratégico específico se ve incrementado y enriquecido. En la figura 5 (p. 160) se presenta un esquema en el que se muestra el surgimiento de un número de estrategias específicas. El sujeto llega a comprender cuándo, dónde y cómo utilizar cada estrategia.
- 3) El sujeto desarrolla gradualmente la capacidad de seleccionar estrategias apropiadas para algunas tareas --pero no para otras--, y a completar el conocimiento a través del control de la ejecución, especialmente cuando los componentes esenciales de la estrategia no han sido aprendidos adecuadamente. En este punto surgen los procesos ejecutivos de nivel superior; el comienzo de la autorregulación, la base de un aprendizaje y un pensamiento adaptado y planificado. La figura 6 (p. 162) muestra la relación de los procesos ejecutivos con las estrategias específicas. Inicialmente, la función de los procesos ejecutivos es analizar la tarea a

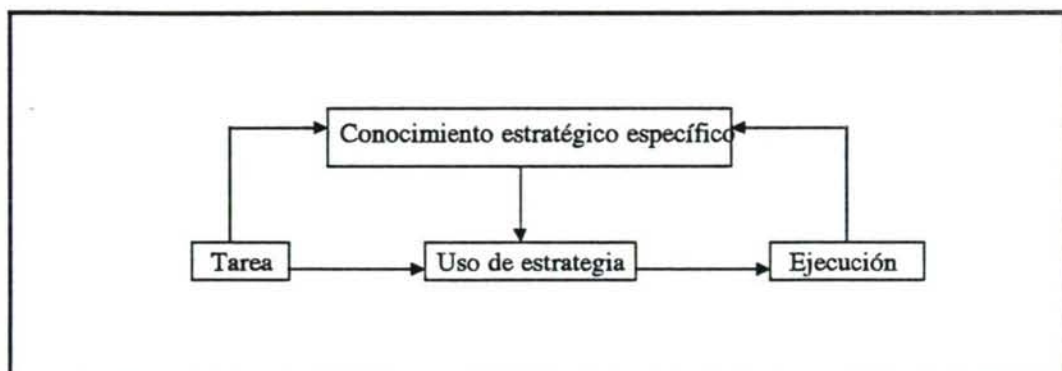


Figura 4: Visión inicial de las relaciones entre uso de estrategia y ejecución (Borkowski y Muthukrishna, 1992, p. 484).

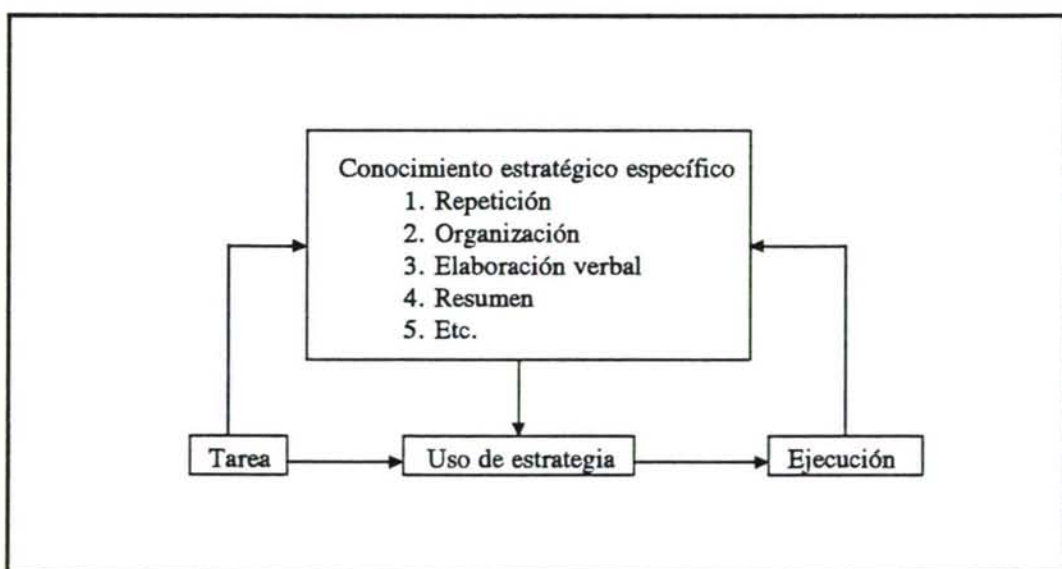


Figura 5: Estrategias múltiples y sus atributos (Borkowski y Muthukrishna, 1992, p. 485).

realizar y seleccionar la estrategia adecuada. Posteriormente, durante el aprendizaje, su papel cambia para controlar y revisar la estrategia.

- 4) Mientras los procesos estratégicos y ejecutivos se van perfeccionando, los sujetos van reconociendo la utilidad e importancia de ser estratégicos (*conocimiento estratégico general*) y creen en el desarrollo de la autoeficacia. También aprenden a atribuir los éxitos (y los fracasos), en los resultados de sus aprendizajes, al esfuerzo dedicado en desplegar estrategias más que a la suerte, y comprenden que las competencias intelectuales pueden incrementarse a través de la actividad autodirigida. Según este modelo, una autoestima positiva y creencias atribucionales específicas sobre el papel del esfuerzo en el rendimiento contribuyen poderosamente al surgimiento de un sistema metacognitivo maduro (Núñez, González-Pienda, González, González Cabanach, Barca, et al., 1995). En este sentido, el modelo metacognitivo integra acciones cognitivas (en forma de utilización de la estrategia) con sus causas y consecuencias motivacionales. La figura 7 (p. 162) sugiere que después del acto cognitivo, recibe o infiere feedback del resultado de su ejecución y de sus causas. Este feedback es esencial en la determinación del estado personal-motivacional que posteriormente estimula la ejecución de los procesos necesarios para la selección de estrategias.
- 5) Se va acumulando un *conocimiento general acerca del mundo* junto con un *conocimiento de ámbitos específicos* (por ejemplo, el conocimiento en diferentes áreas académicas). A menudo, este conocimiento es suficiente para resolver problemas, incluso sin la ayuda de estrategias. En estas situaciones, procesos metacognitivos tales como la selección de estrategia son innecesarios, aunque algunos componentes motivacionales pueden seguir siendo funcionales e importantes (ver figura 8, p. 163).

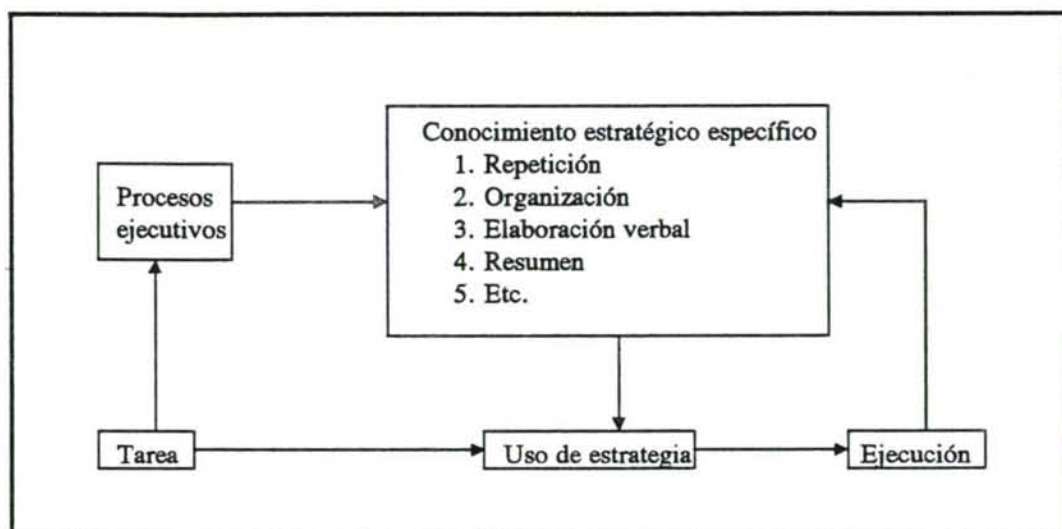


Figura 6: Funcionamiento ejecutivo y uso de estrategia (Borkowski y Muthukrishna, 1992, p. 485).

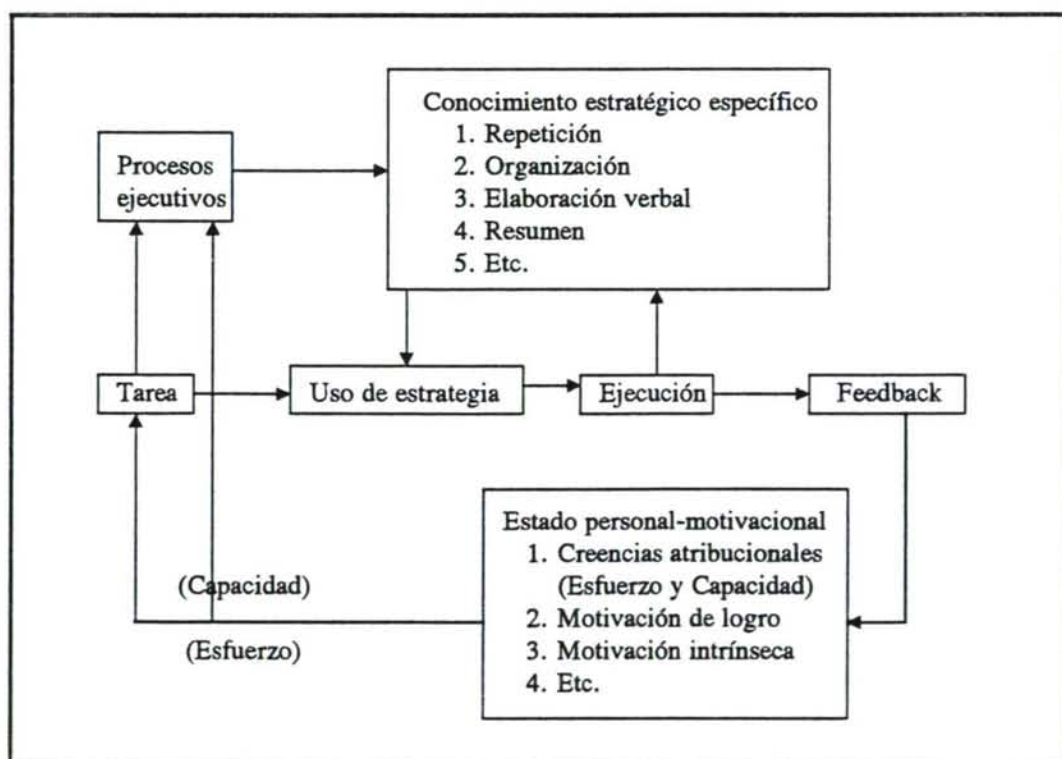


Figura 7: Correlatos y causas motivacionales del uso de estrategia (Borkowski y Muthukrishna, 1992, p. 486).

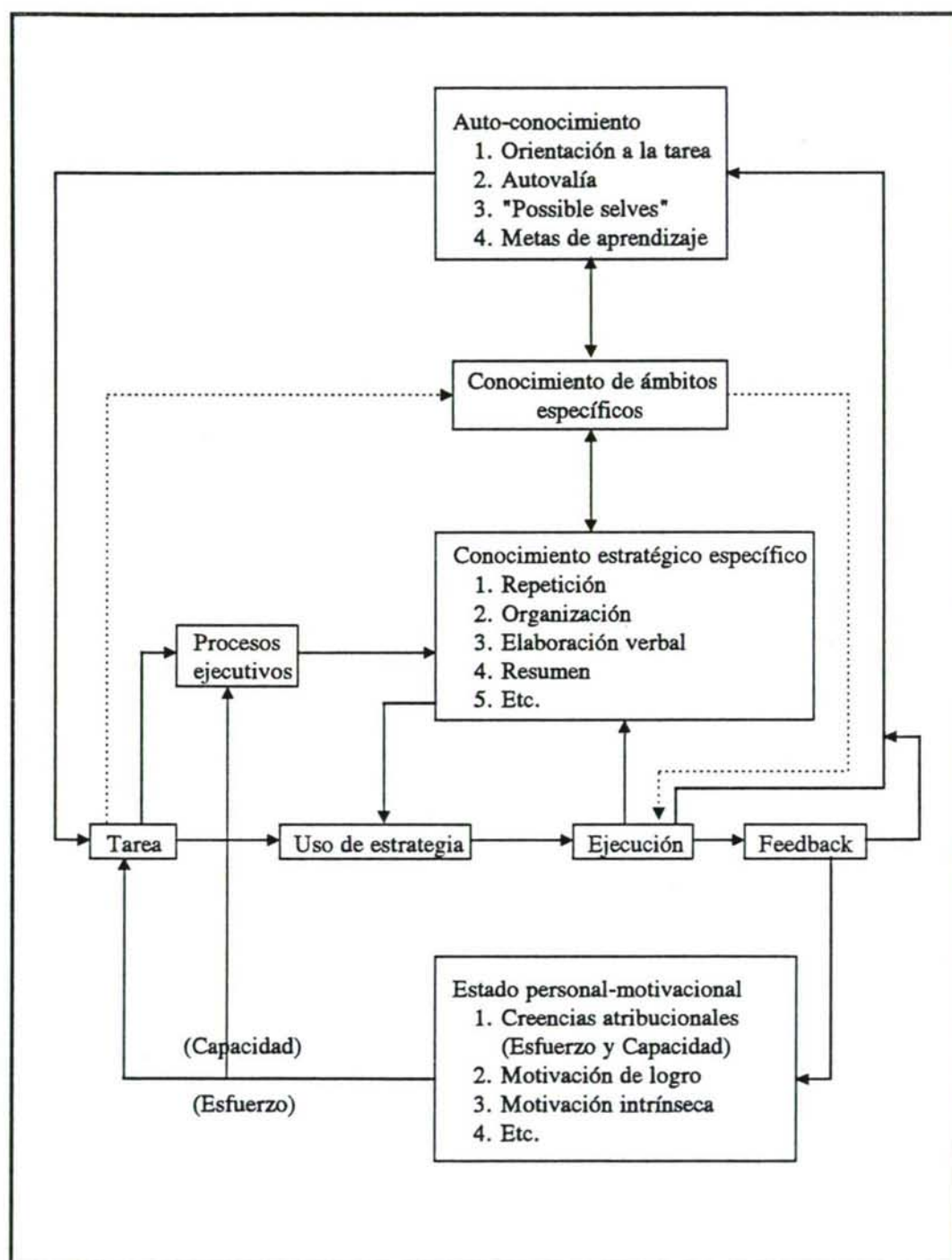


Figura 8: Modelo completo de los componentes cognitivos, motivacionales y "self-system" de la metacognición (Borkowski y Muthukrishna, 1992, p. 487).

- 6) Crear esta visión de futuro ayuda a los sujetos a formar un número de *possible selves* deseados y temidos (Cross y Markus, 1994; Markus y Nurius, 1986), que suponen un impulso para el logro de metas, tanto a corto como a largo plazo, así como para llegar a ser un "estudiante competente". En este sentido, el *self-system* refleja una perspectiva de futuro, proporcionando metas e incentivos que estimulan el funcionamiento del sistema metacognitivo (el modelo metacognitivo completo, aparece representado en la figura 8, p. 163).

3.2.2. Principales aportaciones sobre los tipos de estrategias

A partir del análisis conceptual de las estrategias de aprendizaje podemos deducir que existen diferentes tipos de estrategias que tratan de facilitar y optimizar el aprendizaje. Con el fin de ofrecer una panorámica general de las distintas clasificaciones sobre estrategias de aprendizaje, vamos a ofrecer a continuación algunas de las aportaciones más relevantes en este sentido.

3.2.2.1. El sistema de estrategias de aprendizaje de D.F. Dansereau

Dentro de las múltiples clasificaciones existentes, una de las más citadas en la literatura sobre este tema es la formulada por Dansereau (1985). Este autor distingue dos grandes tipos de estrategias: *estrategias primarias* y *estrategias de apoyo*. Las primeras son aquellas que operan directamente en el aprendizaje, y las segundas se utilizan para ayudar al estudiante a mantener

un marco apropiado para su aprendizaje (ver figura 9, p. 166). La propuesta de este autor supone considerar la interrelación de estrategias cognitivas y motivacionales como un complejo sistema que el estudiante debe aprender en su conjunto (Hernández y García, 1991). Las estrategias primarias incluyen estrategias para la adquisición y almacenamiento de la información (estrategias de comprensión/retención), y estrategias para, posteriormente, recuperar y utilizar esta información almacenada (estrategias de recuperación/utilización).

Para describir las sub-estrategias incluidas dentro de estas dos categorías así como las estrategias de apoyo asociadas a las mismas, Dansereau (1985) utiliza la sigla MURDER, que presenta dos niveles: "MURDER primer grado", referido a la comprensión y a la retención; y "MURDER segundo grado", referido a la recuperación y utilización de la información (ver Figura 9, p. 166). La sigla MURDER está formada por las letras iniciales de los nombres de las sub-estrategias, y el orden de las letras representa la secuencia que el estudiante debe seguir para la aplicación de las mismas.

De esta manera, el "MURDER primer grado" está formado por los siguientes pasos: estar en disposición (*mood*) favorable, leer para comprender (*understanding*), recordar (*recalling*) lo aprendido y corregir dicho recuerdo, almacenar el material para asimilarlo (*digest*), ampliar (*expanding*) el conocimiento a través de auto-preguntas y, finalmente, revisar (*reviewing*) los errores. El "MURDER segundo grado" está integrado por los siguientes pasos: estar en disposición (*mood*) favorable, comprender (*understanding*) los requerimientos de la tarea, recordar (*recalling*) las ideas principales relevantes para los requerimientos de la tarea, detallar (*detailing*) las ideas

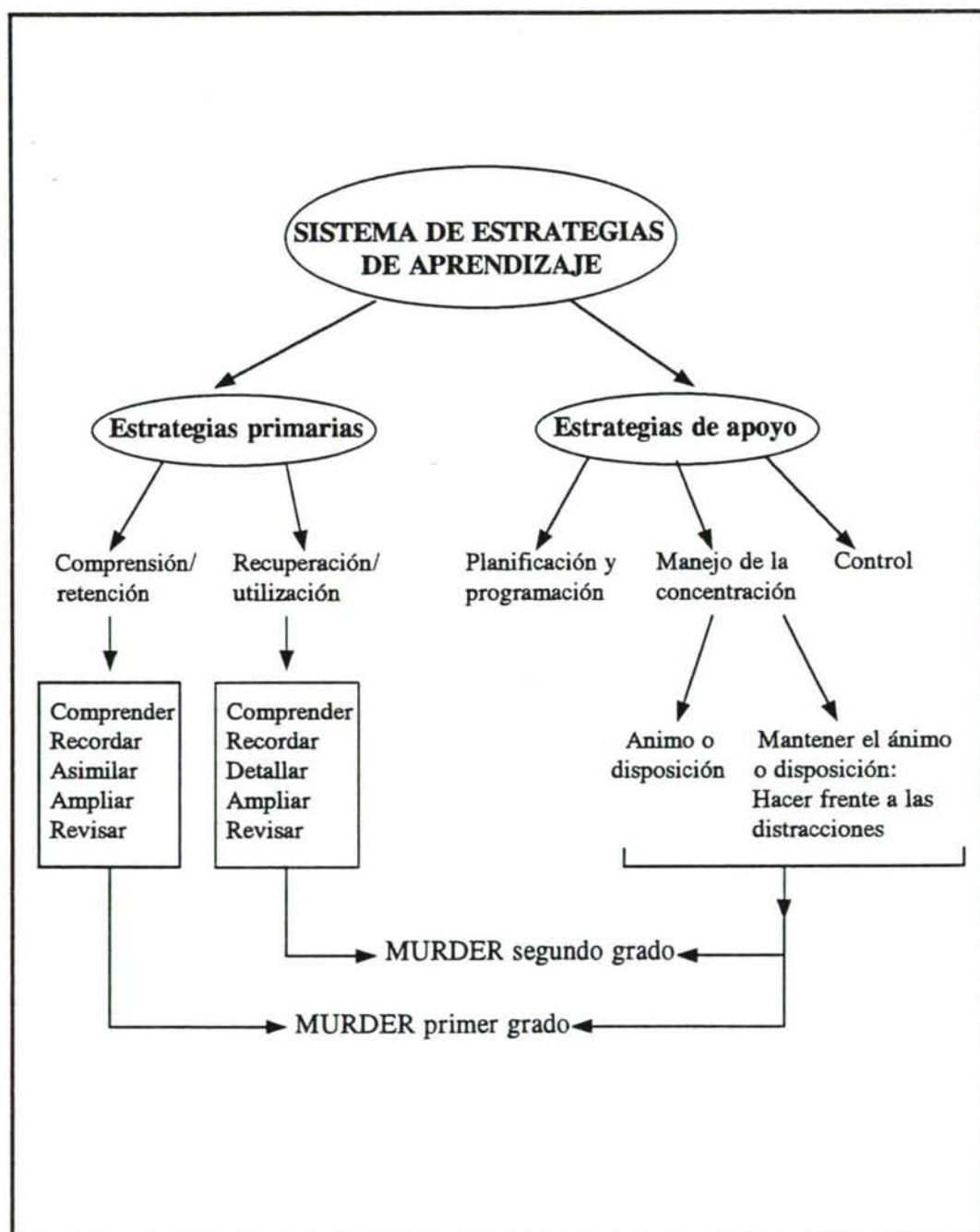


Figura 9: Sistema de estrategias de aprendizaje (Dansereau, 1985, p. 219)

principales, ampliar (*expanding*) la información, y revisar (*reviewing*) la adecuación de la respuesta final.

Las *estrategias de apoyo* intentan favorecer las condiciones para que se produzca un aprendizaje eficaz. Dansereau (1985) las divide en tres categorías: Planificación y programación --de las metas que se quieren conseguir, del tiempo disponible, etc.--, manejo de la concentración, y control --del progreso y de las posibles acciones correctivas que se pueden llevar a cabo en algún momento--.

3.2.2.2. Tipos de estrategias según C.E. Weinstein y R.E. Mayer

Otra de las clasificaciones de estrategias que aparece citada con mucha frecuencia es la propuesta por Weinstein y Mayer (1986). Estos autores parten de una serie de consideraciones importantes en cuanto al papel de profesores y alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según ellos, una buena enseñanza debe incluir el enseñar a los estudiantes cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar, y cómo automotivarse. Por eso, los profesores no sólo deben tener metas referidas al producto del aprendizaje (centradas en el qué aprender), sino que deben dirigirse también al proceso de aprendizaje (centradas en el cómo aprender), es decir, a las técnicas y estrategias que los estudiantes pueden utilizar para favorecer el aprendizaje.

Partiendo del hecho de que el resultado de aprendizaje depende del qué y el cómo la información es presentada y procesada por el estudiante, Weinstein y Mayer (1986) diferencian dos tipos de actividades que influyen en el proceso de codificación: (1) *estrategias de enseñanza*: cómo el profesor

presenta cierto material, en un cierto tiempo y de una determinada manera; y
(2) *estrategias de aprendizaje*: cómo el estudiante organiza y elabora activamente el material presentado.

Como paso previo de la clasificación de estrategias, Weinstein y Mayer establecen un marco para describir y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual incorporan una serie de elementos importantes dentro de dicho proceso (ver tabla 10, p. 169):

- * *Características del profesor*: incluye el conocimiento del profesor respecto a la materia y a cómo enseñarla; aspectos que pueden ser relevantes para la estrategia de enseñanza seleccionada.
- * *Estrategias de enseñanza*: incluye la actuación del profesor durante la enseñanza, referido a lo qué enseña, cuándo lo enseña y cómo lo enseña.
- * *Características del aprendiz*: incluye el conocimiento del estudiante respecto a los hechos, procedimientos y estrategias que pueden ser relevantes para la estrategia de aprendizaje seleccionada.
- * *Estrategias de aprendizaje*: incluye comportamientos que el sujeto pone en marcha durante el aprendizaje con la intención de influir en los procesos cognitivos y afectivos durante la codificación.
- * *Proceso de codificación*: incluye procesos cognitivos internos que se producen durante el aprendizaje, referidos por ejemplo a cómo el estudiante selecciona, organiza e integra nueva información.
- * *Resultados de aprendizaje*: incluye el nuevo conocimiento adquirido mediante las estrategias de aprendizaje y enseñanza.
- * *Ejecución*: incluye la conducta en pruebas o tareas de retención y transferencia.

Características del profesor Qué sabe el profesor	Características del aprendiz Qué sabe el alumno
Estrategia de enseñanza Qué hace el profesor durante la enseñanza	Estrategia de aprendizaje Qué hace el alumno durante el aprendizaje
Proceso de codificación Cómo es procesada la información	
Resultado de aprendizaje Qué ha aprendido	
Ejecución Cómo es evaluado el aprendizaje	

Tabla 10: Marco para analizar el proceso de enseñanza/aprendizaje (Weinstein y Mayer, 1986, p. 316).

Teniendo como punto de referencia este marco general del proceso de enseñanza/aprendizaje, Weinstein y Mayer (1986) establecen una clasificación de estrategias de aprendizaje en la que diferencian cinco tipos de estrategias: *estrategias de repetición*, *estrategias de elaboración*, *estrategias de organización*, *estrategias de control de la comprensión*, y *estrategias afectivo-motivacionales*. Debemos añadir a este respecto que estos autores establecen una diferenciación dentro de las estrategias de repetición, elaboración y organización en función del tipo de tareas --básicas o complejas-- a las que se aplican dichas estrategias.

A pesar de lo comentado hasta el momento, y de la misma forma que al acercarnos al concepto de estrategias de aprendizaje destacábamos la gran diversidad de definiciones, también a la hora de delimitar los tipos de estrategias nos hemos encontrado con un problema similar. Sin embargo,

partiendo de una serie de criterios básicos que pueden definir el conocimiento estratégico, las coincidencias entre los distintos autores en los tipos de estrategias consideradas parece un poco más claro. Es evidente que el conocimiento estratégico requiere, como hemos señalado en otro momento, saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea y saber cómo y cuándo utilizarlas. Pero además, como indican algunos autores (p.ej., Mcombs, 1988; Paris et al., 1983; Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990), es necesario que los alumnos estén motivados, tanto para utilizar dichas estrategias como para regular su cognición y esfuerzo con el fin del alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Dentro de las concepciones más actuales sobre el aprendizaje escolar, el sujeto que aprende es considerado como el auténtico responsable de la construcción de conocimientos, lo que debe contribuir a la realización de aprendizajes personalmente significativos. Para que esto se produzca, los sujetos que aprenden deben estar motivados y disponer de las habilidades y capacidades necesarias para implicarse y comprometerse activamente en la utilización adecuada de estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas --motivacionales-- (McCombs, 1988).

3.2.2.3. Las tres grandes categorías de estrategias de aprendizaje: estrategias cognitivas, estrategias meta-cognitivas y estrategias de manejo de recursos

Aún reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las estrategias de aprendizaje, suele haber ciertas coincidencias entre algunos autores (ver por ej., Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin y Smith, 1986 -citado en Pokay y Blumenfeld, 1990-; González y Tourón, 1992) en establecer tres grandes

clases de estrategias: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, y estrategias de manejo de recursos (ver figura 10, p. 173).

1) Las *estrategias cognitivas* hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). Para Kirby (1984), este tipo de estrategias serían las *microestrategias*, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimientos y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas. Dentro de este grupo, Weinstein y Mayer (1986) distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración, y de organización. La *estrategia de repetición* consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo (Beltrán, 1993a). Por otro lado, mientras que la *estrategia de elaboración* trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria; la *estrategia de organización* intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo (Beltrán, 1993a). Además, dentro de esta categoría de estrategias cognitivas también estarían las *estrategias de selección* (Beltrán, 1993a, 1996) o *esencialización* (ver p.ej., Hernández y García, 1991), cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.

La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría; en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la

información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo (Mayer, 1992). Este autor define el aprendizaje significativo como un proceso en el que el aprendiz se implica en seleccionar información relevante, organizar esa información en un todo coherente, e integrar dicha información en la estructura de conocimientos ya existente.

Al mismo tiempo, algunos autores (p.ej., Nolen, 1988; Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991; Pozo, 1989b, 1990), basándose en la diferenciación de Weinstein y Mayer (1986) entre estrategias de elaboración, organización y repetición, asocian cada una de ellas a diferentes tipos o enfoques de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos. Las dos primeras (elaboración y organización) hacen referencia a estrategias de procesamiento profundo y la tercera a estrategias superficiales. Mientras que las estrategias profundas son activas e implican elaboración y establecimiento de vínculos entre el nuevo aprendizaje y el aprendizaje previo, las estrategias superficiales son pasivas o reproductivas, es decir, son estrategias que enfatizan el aprendizaje como memorización mecánica del aprendizaje original. En la misma línea, Pozo (1989b, 1990) plantea que las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque o aproximación profunda del aprendizaje, mientras que las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial del aprendizaje.

2) Las *estrategias metacognitivas* hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). Según

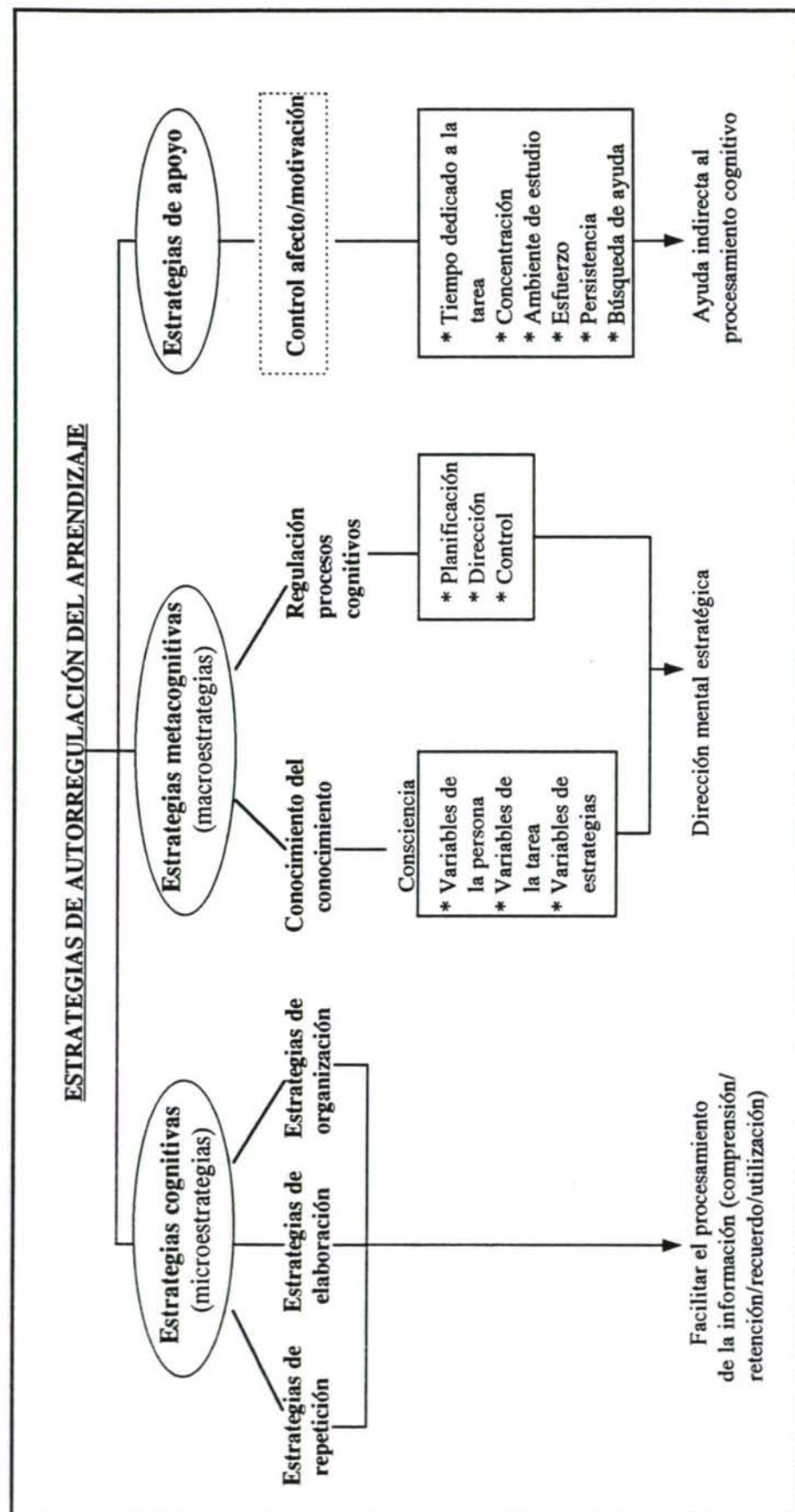


Figura 10: Estrategias de aprendizaje (González y Tourón, 1992, p. 389).

Kirby (1984), este tipo de estrategias sería *macroestrategias*, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo.

El conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia (Flavell, 1987; Justicia, 1996). En relación con las variables personales está la consciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan (Justicia, 1996). Las variables de la tarea se refieren a la reflexión sobre el tipo de problema que se va a tratar de resolver. Significa, por tanto, averiguar el objetivo de la tarea, si es familiar o novedosa, cuál es su nivel de dificultad, etc. En cuanto a las variables de estrategia, incluyen el conocimiento acerca de las estrategias que pueden ayudar a resolver la tarea (González y Tourón, 1992; Moreno, 1989). En este sentido, puede entenderse la consciencia (conocimiento) metacognitiva como un proceso de utilización de pensamiento reflexivo para desarrollar la consciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un contexto determinado (Ridley et al., 1992).

Por consiguiente, una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, son requisitos básicos de la consciencia y conocimientos metacognitivo; a lo que debemos de añadir la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior. Para Kurtz (1990), la metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un

individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y porqué debe usarlas. Así, por ejemplo, debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, etc. y saber cuando conviene utilizarlas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan como *estrategias de control de la comprensión*. Según Monereo y Clariana (1993), estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje. La regulación se llevaría a cabo en relación con los siguientes aspectos:

- a) En relación a sí mismos, ya que conocen las posibilidades y limitaciones de sus propias características mentales (meta-atención, meta-memoria, etc.) y sus propios hábitos y gustos en relación al aprendizaje.
- b) En relación a la materia y a sí mismo, el sujeto conoce qué sabe y qué no sabe.
- c) En relación a las características de la tarea de aprendizaje, pues sabe elegir la mejor manera de tratar la información en función de las características de la materia.
- d) En relación a las características del contexto, las demandas del profesor y la situación general de aprendizaje.

3) Las *estrategias de manejo de recursos* son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (González y Tourón, 1992). Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto (Beltrán, 1996; Justicia, 1996). Este tipo de estrategias coinciden con lo que Weinstein y Mayer (1986) llaman *estrategias afectivas* y otros autores (ver p.ej., Beltrán, 1996; Dansereau, 1985; Justicia, 1996) denominan *estrategias de apoyo*, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son, el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje (Pozo, 1989b; 1990). Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

La importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica es puesta de manifiesta por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo (ver p.ej., Ainley, 1993; McCombs, 1988). Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso, entienden que la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar estrategias.

Todo esto nos indica que los estudiantes suelen disponer de una serie de estrategias para mejorar el aprendizaje, aunque la puesta en marcha de las mismas depende, entre otros factores, de las metas que persigue el alumno,

referidas tanto al tipo de metas académicas (p.ej., metas de aprendizaje-metas de rendimiento) como a los propósitos e intenciones que guían su conducta ante una tarea de aprendizaje en particular.

Pero no sólo las metas constituyen el único factor que condiciona la utilización de estrategias de aprendizaje más o menos adecuadas por parte del estudiante. Existen un conjunto de factores personales que pueden influir en que un sujeto no utilice las estrategias adecuadas cuando se enfrenta al aprendizaje (ver figura 11, p. 178). Estos factores son, según Garner (1990, citado por Alonso, 1993), los siguientes:

- 1) *Propósito inmediato inadecuado*. Cuando un sujeto se enfrenta al aprendizaje lo hace con un propósito, con una idea de lo que debe aprender y de lo que ha de hacer para conseguirlo.
- 2) *No supervisión de la comprensión y el aprendizaje*. Un elemento que interactúa con los anteriores consiste en el hecho de que, con frecuencia, los sujetos no supervisan el grado de comprensión de lo aprendido. El no comprobar si se ha comprendido algo, no conduce a la búsqueda y utilización de estrategias de aprendizaje alternativas.
- 3) *Carencia de una base de conocimientos adecuada*. En ciertas ocasiones, lo que determina que los estudiantes no aprendan de una manera adecuada es debido a la ausencia de los conocimientos previos necesarios, lo que impide que una determinada estrategia pueda utilizarse de forma eficaz.
- 4) *Desconocimiento de las estrategias adecuadas*. En ciertos casos, el problema se sitúa en el desconocimiento por parte del sujeto de la estrategia adecuada para conseguir el aprendizaje deseado.

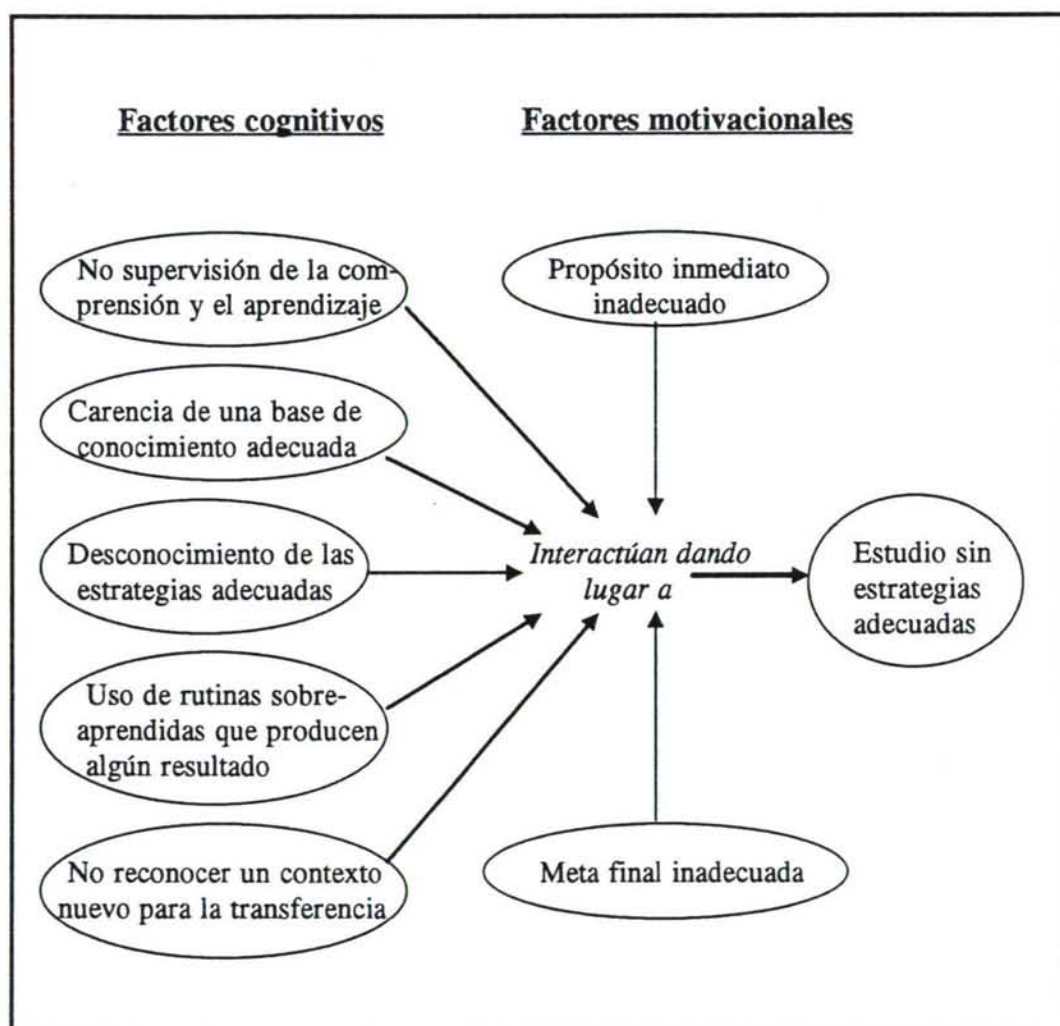


Figura 11: Factores determinantes de que se estudie sin estrategias adecuadas (Alonso, 1993, p. 79).

- 5) *Uso de estrategias primitivas que permiten realizar el trabajo.* Otra forma de obstaculizar el uso de estrategias adecuadas se produce, por ejemplo, cuando los alumnos al resumir un texto copian literalmente trozos del mismo sin modificar ninguna idea que aparece en el texto, sin elaborarlo utilizando sus propias palabras, etc.
- 6) *Desconocimiento de las condiciones para emplear una estrategia que ya se posee.* Es frecuente que en determinados casos no se apliquen las estrategias adecuadas, no por desconocimiento de las mismas, sino porque no se sabe identificar cuándo se dan las condiciones adecuadas para su aplicación.
- 7) *Perseguir metas personales que no favorecen el uso de estrategias adecuadas.* Como hemos dicho, el tipo de metas académicas que persiguen los alumnos influyen en el desarrollo y puesta en práctica de estrategias de aprendizaje más o menos adecuadas. Parece lógico pensar, tal y como hemos indicado en otro momento, que aquellos estudiantes que adoptan metas de aprendizaje, que implican el desarrollo y mejora de sus conocimientos, capacidades y un mayor compromiso, esfuerzo y persistencia en el aprendizaje, pondrán en marcha estrategias que favorezcan aprendizajes significativos y que posibiliten una comprensión más profunda del material a aprender. De la misma forma, sus creencias respecto a que las capacidades y conocimientos son algo que puede incrementarse a través del esfuerzo, suele llevarles a reaccionar y enfrentarse de distinta manera a las tareas de aprendizaje. Por tanto, en este caso, los motivos, planes y decisiones que incluyen las estrategias y las técnicas correspondientes (Genovard, 1990), se encuentran al servicio de la adquisición y mejora de sus conocimientos y capacidades. Además, la mayor implicación y compromiso con el aprendizaje lleva a que estos

sujetos reaccionen de una manera mucho más positiva ante determinados errores o fracasos dentro del proceso de aprendizaje, intentando buscar posibles estrategias alternativas, dedicando un mayor esfuerzo y persistencia; en definitiva, evaluando, controlando y modificando diferentes aspectos del proceso, guiados y dirigidos por el conocimiento metacognitivo sobre sí mismo, la tarea de aprendizaje y las posibles estrategias que pueden contribuir a su resolución.

Por otro lado, aquellos estudiantes que adoptan metas de ejecución o rendimiento, que implican el demostrar a los demás su competencia y el deseo de obtener juicios positivos sobre la misma y evitar los negativos, estarán menos centrados en la adquisición y mejora de sus conocimientos; dirigiendo, en cambio, sus actuaciones a tratar de obtener valoraciones positivas de los demás. Al considerar la capacidad como un rasgo estable y claramente diferenciado del esfuerzo les lleva a mantener la idea de que a mayor esfuerzo menor capacidad, con lo cual los niveles de persistencia, esfuerzo e implicación en el aprendizaje no van a ser algo característico de la conducta académica de estos sujetos.

En este sentido, y partiendo del hecho de que la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje adecuadas requiere ciertas dosis de esfuerzo y persistencia por parte del sujeto que aprende, es lógico pensar que los estudiantes que adoptan metas de rendimiento sólo utilizarán aquellas estrategias que precisen un esfuerzo mínimo, ya que para ellos esto representa un indicio importante de que poseen alta capacidad. Por el contrario, la planificación y puesta en marcha de estrategias de aprendizaje que supongan mucho esfuerzo y mucho tiempo de dedicación a la tarea de aprendizaje no suele ser algo que caracteriza la conducta académica de estos estudiantes.

3.2.2.4. Procesos y estrategias implicadas en el aprendizaje:

Las aportaciones de J. Beltrán

Aunque las tres categorías en las que hemos diferenciado las estrategias de aprendizaje son asumidas por un considerable número de autores que trabajan en este campo, vamos a analizar a lo largo de las páginas siguientes una de las clasificaciones de estrategias de aprendizaje que es, desde nuestro punto de vista, una de las más completas e interesantes (ver Beltrán, 1993a, 1995b, 1996). Una de las aportaciones más novedosas de la propuesta de este autor consiste en establecer una clasificación de estrategias de aprendizaje atendiendo tanto a la naturaleza de las mismas (estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo) como a su función, es decir, considerando los procesos (sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, *transfer*, y evaluación) a los que sirven esas estrategias.

Sin embargo, antes de pasar al análisis de los tipos de estrategias que distingue Beltrán (1993a), debemos indicar que también otros autores (p.ej., Román y Gallego, 1993a, 1993b; Gallego y Román, 1993), basándose en algunas de las teorías más representativas del procesamiento de la información distinguen cuatro grandes categorías de estrategias de aprendizaje. Tres de ellas son de naturaleza cognitiva y serían las responsables de la optimización de los procesos de *adquisición*, *retención* y *recuperación* de la información. El otro grupo de estrategias de aprendizaje son las dirigidas a mejorar los procesos de apoyo al procesamiento. Estos autores las denominan *estrategias de apoyo al procesamiento* y son de naturaleza no cognitiva, metacognitiva, afectiva y social. Dentro de cada una

de las cuatro categorías (adquisición, retención, recuperación y apoyo) estarían incluidas diferentes estrategias y tácticas de aprendizaje específicas.

Dicho esto, vamos a ver a continuación con cierto detalle una de las clasificaciones de estrategias de aprendizaje (Beltrán, 1993a) que, como hemos manifestado, puede considerarse una de las más completas y de mayor interés. El punto de partida del autor consiste en intentar esclarecer qué significa aprender, qué elementos fundamentales forman parte del aprendizaje y qué procesos están implicados en el mismo. Partiendo de este supuesto, nos ofrece los distintos tipos de estrategias que se encuentran vinculadas a cada uno de los procesos básicos implicados en el aprendizaje escolar, junto con las técnicas correspondientes que contribuyen al desarrollo de las estrategias. Beltrán (1996) establece una diferenciación importante entre procesos, estrategias y técnicas. Reproducimos el siguiente texto del profesor Beltrán porque nos parece lo suficientemente ilustrativo y clarificador de las diferencias que existen entre estos tres componentes. *El término proceso de aprendizaje se utiliza para significar la cadena general de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender como, por ejemplo, atención, comprensión, adquisición, reproducción o "transfer", o cualquiera de ellos por separado. Se trata de actividades encubiertas, poco visibles y difícilmente manipulables. Las técnicas, en el otro extremo, son actividades fácilmente visibles, operativas y manipulables como, por ejemplo, hacer un resumen o un esquema. Entre los dos extremos, procesos y técnicas, están las estrategias que no son tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos* (Beltrán, 1996, p. 394).

Según Beltrán (1993a), los procesos implicados en el aprendizaje y que constituyen las metas de las diversas estrategias de aprendizaje son los siguientes: sensibilización, atención, adquisición, personalización,

recuperación, *transfer*, y evaluación. Siguiendo las aportaciones de este autor, vamos a ofrecer una breve descripción de los diferentes procesos implicados en el aprendizaje y de las estrategias asociadas a dichos procesos (ver figura 12, p. 184).

1) Sensibilización: El proceso de sensibilización constituye el marco inicial del aprendizaje, y representa el contexto mental y afectivo del mismo. Está configurado por tres grandes procesos de carácter afectivo-motivacional, como son las motivación, las emociones y las actitudes. Lo que en otro momento hemos denominado como *estrategias de apoyo* (Dansereau, 1985) o *estrategias afectivas* (Weinstein y Mayer, 1986) constituyen procedimientos para facilitar y optimizar este proceso inicial del aprendizaje.

2) Atención: Una vez creadas las condiciones afectivo-motivacionales, comienza la actividad propiamente dicha del aprendizaje. Es en este momento cuando la atención pasa a desempeñar un papel fundamental, ya que de ella van a depender el resto de actividades relacionadas con el procesamiento de la información. Las estrategias de atención utilizadas determinan no sólo cuanta información llegará a la memoria, sino también qué clase de información va a llegar. Se trata, por tanto, de una atención fundamentalmente selectiva que separa el material informativo relevante del material irrelevante. Por eso, la atención no consiste únicamente en atender a la tarea y evitar las distracciones, sino también en atender selectivamente a ciertos estímulos dentro de la tarea e ignorar otros. Además, debemos destacar la importancia del conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender (a qué hay que atender, qué hay que hacer mentalmente para atender, cómo evitar las distracciones, etc.). Este conocimiento es el que nos permite darnos cuenta de las distracciones y poner los remedios para controlarlas tomando medidas correctoras (Burón, 1993; Mayor et al., 1993).

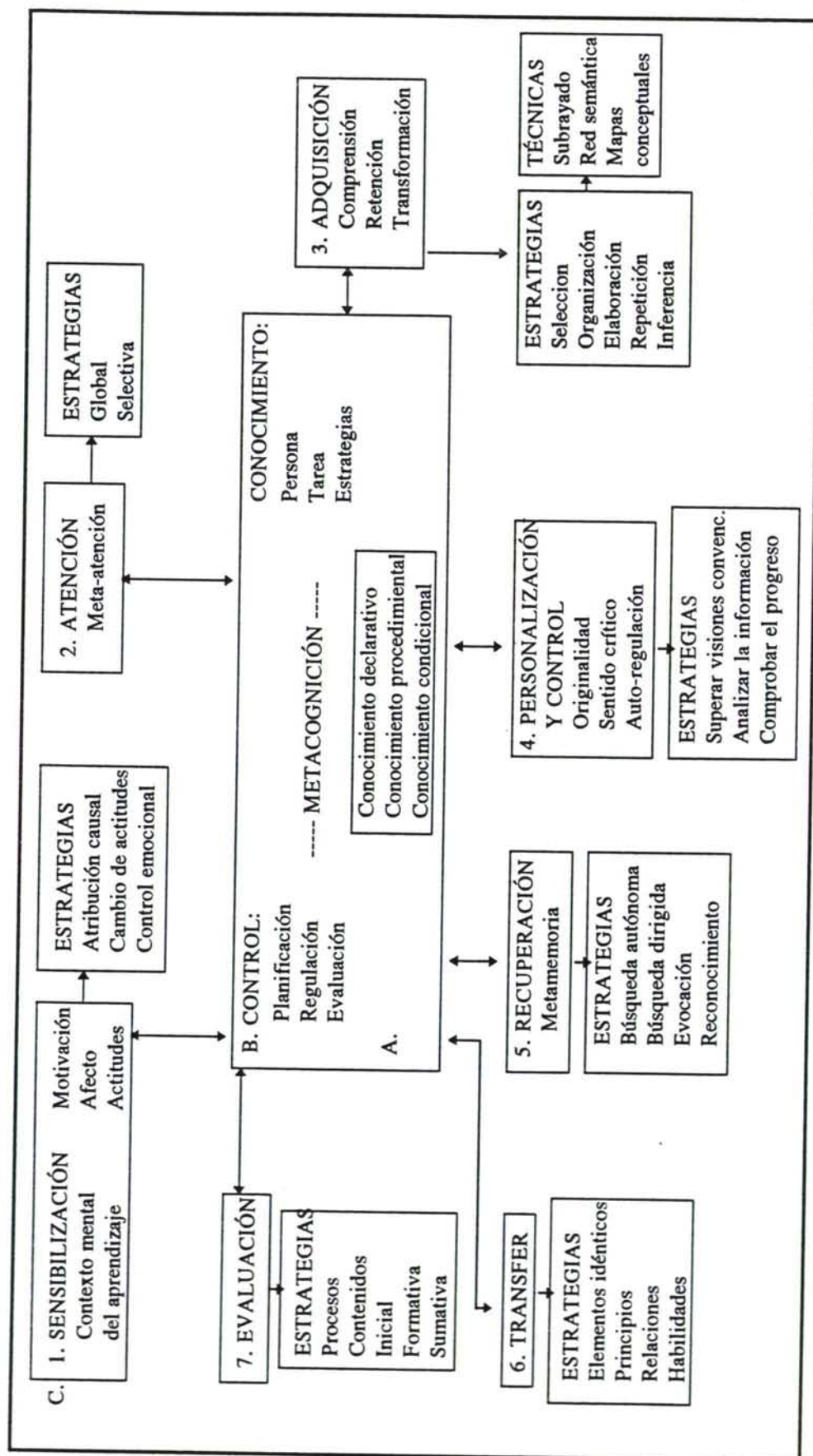


Figura 12: Dinámica del aprendizaje: A. Conocimientos; B. Metacognición; C. Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje de conocimientos. Cuadro sintético (Beltrán, 1993a, p. 76).

3) **Adquisición**: Dentro del proceso de adquisición debemos destacar tres sub-procesos: la comprensión, la retención, y la transformación. El proceso de adquisición comienza con la selección o codificación selectiva, mediante la cual se consigue la incorporación del material informativo de interés para el sujeto. Una vez que el material ha sido atendido y seleccionado, el estudiante está en condiciones de darle sentido, es decir, de comprenderlo. El proceso de comprensión, retención y transformación del material de aprendizaje se ve facilitado por una serie de estrategias:

- * Las estrategias de **selección** (o "esencialización", ver p.ej., Hernández y García, 1991) intentan separar lo relevante de lo irrelevante, facilitando la aproximación del sujeto a la comprensión. Sobre un texto, la selección implica, por una lado, un proceso de análisis que relaciona y compara las distintas ideas que aparecen en dicho texto y, por otro, implica un proceso de síntesis, ya que separa lo relevante de lo irrelevante. El vistazo inicial, el subrayado, el resumen y la selección de la idea principal son algunas de la técnicas que contribuyen a desarrollar la estrategia de selección.
- * La estrategia de **organización** permite estructurar los contenidos informativos estableciendo conexiones internas entre ellos y, por tanto, haciéndolos coherentes. Mientras que la selección trata de identificar y separar los elementos informativos relevantes de los irrelevantes, la organización trata de combinar los elementos informativos en un todo coherente y significativo. Las clasificaciones (taxonomías, tipologías, etc.) y los mapas conceptuales son algunas de las técnicas que favorecen la estrategia de organización.
- * La estrategia de **elaboración** permite establecer conexiones externas entre el conocimiento recién adquirido y el conocimiento ya existente en la

estructura cognitiva, haciéndolo especialmente significativo para el estudiante. De esta forma, mientras que la organización establecía conexiones internas (relacionar los datos informativos unos con otros), la elaboración establece conexiones externas (relaciona la nueva información con la aprendida previamente). La elaboración, en cuanto estrategia de aprendizaje, es una actividad por la cual se añade algo --una información, una analogía, un ejemplo, etc.-- a la información que se está aprendiendo con el fin de potenciar el significado y mejorar su recuerdo. La utilización de métodos mnemotécnicos como las siglas, frases, relatos, método PEG (percha, gancho), método de "LOCI", tomar notas, palabras clave, etc.; constituyen técnicas que contribuyen al desarrollo de la elaboración.

- * La estrategia de **repetición** es una de las estrategias más conocidas y utilizadas por los estudiantes, y su función principal es la retención. Esta estrategia consiste en pronunciar nombres o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Constituye una estrategia empleada habitualmente en aquellas tareas que requieren una memorización mecánica de la información que se va a aprender. Como hemos indicado en otro momento, para algunos autores (p.ej., Pozo, 1989b, 1990) las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial de aprendizaje.

4) Personalización y control: Se trata de un proceso relacionado con las actividades y disposiciones que permiten asumir de forma personalizada, creativa y crítica el aprendizaje de nuevos conocimientos. Mediante este proceso, el sujeto explora nuevas fronteras de los conocimientos adquiridos, al margen de lo ya establecido y convencional. El tratar de estar bien informado, analizar con claridad y precisión la información, mantener una

mente abierta, resistir la impulsividad, el mantener una actitud crítica y razonada ante los conocimientos, son algunas de las estrategias asociadas con este proceso.

5) Recuperación: Es un proceso que consiste en acceder a la información almacenada en la memoria a largo plazo y situarla en la conciencia, es decir, a través de este proceso, el material almacenado en la memoria se recupera y se vuelve accesible. El proceso de recuperación tiene dos momentos claves: la búsqueda en la memoria, en la que se examinan los contenidos hasta encontrar la información deseada; y el proceso de decisión, en el cual se determina si la información recuperada es aceptable como respuesta.

6) Transfer: El aprendizaje no termina en la adquisición y retención de un determinado conocimiento. En realidad, si el aprendizaje quedara reducido al contexto específico de la situación aprendida, su utilidad sería bastante escasa. En este sentido, una de las ventajas del aprendizaje es que muchas de las cosas que aprendemos en una situación determinada las podemos aplicar a una amplia gama de situaciones. A este proceso de responder no sólo al estímulo original del aprendizaje sino a distintos estímulos semejantes al original se denomina transfer o generalización, lo cual constituye una de las capacidades más esenciales del aprendizaje.

7) Evaluación: La evaluación tiene como finalidad comprobar si el sujeto ha alcanzado los objetivos propuestos y, en este sentido, constituye el punto de contraste y confirmación de que el aprendizaje se ha producido y del grado en que se ha producido.

El conjunto de procesos implicados en el aprendizaje junto con las estrategias asociadas a los mismos precisan de procesos de control y regulación que lleva a cabo el propio sujeto a través de mecanismos

metacognitivos. Además, hay que indicar que todos estos procesos constituyen, en realidad, una cadena en la que los diversos momentos están estrechamente relacionados entre sí, y sólo a efectos de elaboración mental es posible separarlos (Beltrán, 1993a). Por eso, la mayor parte de las estrategias vinculadas con alguno de los procesos implicados en el aprendizaje no sólo se dirigen a favorecer dicho proceso en particular, sino que también pueden contribuir a desarrollar otros procesos directamente relacionados con el aprendizaje.

3.2.3. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de estrategias

Una vez analizados los aspectos conceptuales y los diferentes tipos de estrategias debemos de plantearnos una de las cuestiones más polémicas en relación con este tema, que hace referencia a la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Y subrayamos lo de "polémica" debido al gran número de interrogantes y a la falta de acuerdo entre los diferentes autores cuando se suscita este tema.

Junto con los problemas asociados a cualquier tipo de enseñanza (referidos al qué, cuándo, cómo enseñar, etc.), se añaden otros de cierta complejidad como son, por ejemplo, si la enseñanza de estrategias debe realizarse separadamente del currículum o debe incorporarse al mismo, si deben enseñarse estrategias generales o estrategias específicas ligadas a situaciones y áreas disciplinares concretas, o también otros relativos a los conocimientos y habilidades que debe disponer el docente para ser considerado un instructor eficaz.

Nadie duda de la importancia que desempeñan las estrategias de aprendizaje en la adquisición significativa de conocimientos; aunque también es verdad que no sólo el uso eficaz de estrategias contribuye al desarrollo de conocimientos en un ámbito específico, sino que una base sólida de conocimientos es un requisito necesario para la utilización eficaz de estrategias (Alexander y Judy, 1988). Por eso, parece evidente la estrecha relación que debe existir entre los conocimientos específicos en las diversas áreas curriculares y las estrategias de aprendizaje.

Esto nos lleva a plantear una de las cuestiones polémicas citadas anteriormente y que tiene que ver con la enseñanza de estrategias separadas del currículum o integradas en el mismo; lo que en palabras de Weinstein y Underwood (1985) se traduce en incorporar las estrategias como una "asignatura nueva" o integrarlas dentro de las materias académicas. Mientras algunos autores consideran que una enseñanza de estrategias eficaz no puede darse al margen de los contenidos curriculares correspondientes (ver p.ej. Pozo, 1989b), otros sugieren que las dos maneras de enfocar la enseñanza de estrategias no tienen porque ser incompatibles, de tal forma que es posible combinar la enseñanza de estrategias separadas del currículum e incorporadas en el mismo (ver p.ej. Beltrán, 1993a).

Desde nuestro punto de vista, la enseñanza de estrategias puede perfectamente llevarse a cabo integrándola dentro de las diferentes áreas curriculares y, al mismo tiempo, utilizando otras vías complementarias que pueden contribuir a una mejora en los procesos de pensamiento de los alumnos y a un mayor conocimiento y control sobre sus propios recursos, posibilidades y limitaciones cognitivas. Dentro de este último apartado podrían encuadrarse la mayor parte de programas de entrenamiento cognitivo, de enseñanza de estrategias, de enseñar a pensar, etc. que, salvo raras

excepciones, y con independencia de su denominación ("Programa de Enriquecimiento Instrumental" de Feuerstein, "Inteligencia Aplicada" de Sternberg, "Programa CoRT de E. De Bono, "Pensamiento Productivo" de Covington, etc.) todos pretenden desarrollar y estimular habilidades básicas del pensamiento.

Otra de las cuestiones controvertidas en relación con la enseñanza de estrategias se encuentra muy ligada a lo expuesto con anterioridad. Se refiere a la distinción entre estrategias generales y específicas; las primeras aplicables a una amplia gama de situaciones, y las segundas mucho más ligadas a ámbitos específicos. En este caso la pregunta que se plantea es si la enseñanza de estrategias debe dar prioridad a uno u otro tipo de estrategias. Como en el caso anterior, aquí tampoco parece existir una incompatibilidad a la hora de enseñar ambos tipos de estrategias, y además parece conveniente que el alumno disponga de un amplio repertorio de estrategias generales y específicas.

En cualquier caso, y tomando como referencia el interés en enseñar estrategias incorporadas en el currículum y separadas del mismo, es posible plantear que la enseñanza de estrategias generales se encuentra mucho más vinculada con programas de entrenamiento cognitivo, de enseñar a pensar, etc., los cuales se ocupan, como hemos dicho, de potenciar y mejorar las habilidades básicas del pensamiento; mientras que las estrategias específicas, al estar más relacionadas con las diferentes áreas curriculares, su enseñanza tendría más sentido incorporándola en el currículum escolar y, por lo tanto, tratando de integrarla en los contenidos específicos de cada disciplina o área académica. No obstante, con independencia de distinciones que a veces son difíciles de delimitar, la significatividad y funcionalidad debe ser uno de los aspectos más relevantes a tener en cuenta en la enseñanza de estrategias. Por

eso, la enseñanza de estrategias útiles y significativas para el alumno constituye uno de los retos importantes de la instrucción (Beltrán, 1993a).

Por consiguiente, una buena instrucción de estrategias implica una enseñanza y una práctica realizada durante un largo periodo de tiempo y a través de múltiples tareas. Esta secuencia permite una amplia exploración de las estrategias y proporciona suficientes oportunidades a los estudiantes para descubrir cuándo y dónde utilizar las estrategias particulares y adaptar esos procedimientos a nuevas situaciones. El objetivo a largo plazo es la construcción por parte del estudiante de un conocimiento sobre lo apropiado de cada estrategia particular para una amplia variedad de tareas. De acuerdo con Pressley et al. (1992), una buena instrucción de estrategias es, de hecho, constructivista; ya que intenta desarrollar estudiantes activos e implicados en un procesamiento significativo, planificado y reflexivo (Borkowski y Muthukrishna, 1992).

Otra de las cuestiones polémicas planteadas consiste en delimitar el papel que debe desempeñar el profesor. El término "profesor estratégico" sirve para definir las características más relevantes de un instructor eficaz, y que según Beltrán (1993a) se resumen en los siguientes aspectos: Es un verdadero *pensador* y un especialista en la toma de decisiones, es un *experto* que posee una amplia base de conocimientos, es un verdadero *mediador*, y es un *modelo* para el alumno. De este modo, el profesor sería estratégico tanto en su aprendizaje como en su acción docente dirigida a influir en los procesos de aprendizaje de los alumnos (Monereo y Clariana, 1993).

Este perfil del profesor estratégico está bastante más próximo a lo ideal que a lo que ocurre realmente dentro del contexto educativo. Hablar de profesores que utilicen estrategias de pensamiento cuando actúan como

aprendices, que sean expertos en el dominio de la materia y en la toma de decisiones, que enseñen el deseo y la posibilidad de controlar las propias decisiones y de pensar con mayor eficacia, que no sólo reconozcan y favorezcan la utilización de estrategias eficaces sino que también evalúen su presencia en pruebas y ejercicios, constituyen características referidas a un profesor todavía poco común (Monereo, 1995) y que, desde nuestro punto de vista, supone demasiadas exigencias para el conjunto del profesorado.

En un intento de síntesis de algunas de las reflexiones presentadas anteriormente, vamos a exponer a continuación las principales características de una instrucción estratégica eficaz. Según Paris (1988, pp. 313-316), la eficacia y el éxito de una instrucción estratégica pasaría por cumplir los siguientes puntos:

- 1) *Las estrategias deberán ser funcionales y significativas*, con lo cual la estrategia o grupo de estrategias seleccionadas deben incrementar el rendimiento en las tareas previstas con una cantidad razonable de tiempo y esfuerzo.
- 2) *La instrucción debe demostrar qué estrategias pueden ser utilizadas, cómo pueden aplicarse y cuándo y por qué son útiles*. Paris et al. (1983) se refieren a esto como "conocimiento condicional", es decir, saber por qué, dónde y cuándo aplicar estrategias, lo cual es un prerrequisito para la utilización selectiva de estrategias y su transferencia a otras situaciones. Otros autores (p.ej. Pressley, Borkowski y O'Sullivan, 1984) lo han denominado como "conocimiento estratégico específico", el cual incluye conocimientos sobre: (a) metas y objetivos apropiados, (b) tareas apropiadas, (c) campo de aplicación, (d) beneficios esperados de la ejecución, (e) esfuerzo requerido, y

(f) valor concedido al resultado, teniendo en cuenta el esfuerzo, interés y habilidades desplegadas para conseguirlo.

3) *Los estudiantes deben creer que las estrategias son útiles y necesarias.* Una característica fundamental de los programas de entrenamiento es el desarrollo de actitudes positivas de los estudiantes hacia las estrategias. Ellos deben llegar a convencerse que las estrategias son importantes, útiles y, de hecho, necesarias para el éxito. Además, deben asumir y comprender que aunque la utilización adecuada de estrategias requiere tiempo y esfuerzo, constituyen ayudas necesarias para la solución de un problema (Palmer y Goetz, 1988).

4) *Debe haber una conexión entre la estrategia enseñada y las percepciones del estudiante sobre el contexto de la tarea.* Los incentivos para usar las estrategias están ligados a las percepciones de los sujetos de los costes y beneficios relativos a la dificultad para aprender algo nuevo. Esto quiere decir que la importancia concedida a la utilización y puesta en marcha de una determinada estrategia está condicionada por las percepciones del estudiante sobre la tarea, sobre su eficacia personal y sobre la estrategia; lo cual afecta a sus juicios sobre la eficacia personal de la estrategia y a su decisión para usarla.

5) *Una instrucción eficaz y con éxito genera confianza y creencias de autoeficacia.* De este modo, las percepciones de los individuos de sus capacidades para utilizar estrategias eficaces influirán en su rendimiento en una determinada tarea.

6) *La instrucción debe ser directa, informativa y explicativa.* Según Rosenshine (1983), la instrucción directa incluye las siguientes fases: (a) presentar el material en pequeñas etapas, (b) centrarse sobre un aspecto al

mismo tiempo, (c) organizar secuencialmente el material para su dominio, (d) modelar la habilidad, (e) presentar algunos ejemplos, (f) proporcionar explicaciones detalladas para cuestiones difíciles, y (g) controlar el progreso del estudiante. Aunque estos principios instruccionales son todos importantes, Winograd y Hare (1988) consideran que la explicación directa constituye el componente más importante de la instrucción directa. Desde nuestro punto de vista, la instrucción directa no agota, en absoluto, todas las posibilidades de una auténtica instrucción de estrategias. Partimos del hecho de que en el proceso de enseñanza/aprendizaje la interacción entre los participantes, la reflexión, el enseñar a pensar, constituyen núcleos centrales en torno a los cuales debe girar la instrucción de estrategias; sobre todo si lo que pretendemos es conseguir que los estudiantes se enfrenten a sus aprendizajes con una "mentalidad estratégica". Es por eso que la enseñanza de estrategias debe ir más allá de la mera transmisión de procedimientos para enfrentarse a una determinada tarea, dirigiendo sus esfuerzos hacia lo que Nisbet (1991) denomina como "enseñar a reflexionar", para lo cual sugiere métodos como el modelado, planteamiento de preguntas, debates, aprendizaje cooperativo, etc. Según este autor, el elemento común de todos estos métodos es la metacognición, es decir, el desarrollo de la conciencia y control de nuestros propios procesos de reflexión. Por tanto, la instrucción de estrategias no debe reducirse sólo a enseñar habilidades y estrategias, sino que debe tratar sobre todo de crear "ambientes de aprendizaje intenso" (De Corte, 1990b). En palabras de Beltrán (1996, p. 422), *el método ideal debe ser un método integrado en el que se hagan presentes aquellas técnicas educativas que han demostrado su eficacia a lo largo de muchas experiencias ya realizadas.*

7) *La responsabilidad para generar, aplicar y controlar estrategias eficaces es transferida del instructor al estudiante.* Este principio de aprendizaje mediado propuesto inicialmente por Vygotski y otros autores (p.ej.

Feuerstein), es un componente fundamental en algunos programas. Así, por ejemplo, Palincsar y Brown (1984) diseñaron una propuesta denominada "enseñanza recíproca" en la que los estudiantes actúan primero como alumnos y luego como profesores que enseñan a sus compañeros cómo utilizar estrategias --como por ej., el auto-preguntarse durante la lectura--.

8) *Los materiales instruccionales deben ser claros, bien elaborados y agradables.* Los materiales eficaces deben informar y motivar a los estudiantes para utilizar estrategias explicadas por los profesores.

En base a lo expuesto, podemos afirmar que la enseñanza de estrategias de aprendizaje supone enseñar a los alumnos a ser estratégicos, es decir, ser capaces de actuar intencionalmente para conseguir unos determinados objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno y las propias limitaciones y recursos personales entre los que tiene un lugar muy importante el conocimiento de métodos y técnicas de estudio (Monereo y Clariana, 1993). Para estos autores, enseñar a pensar implica enseñar al alumno a emplear estratégicamente sus capacidades cognitivas, así como sus técnicas y sus procedimientos de estudio, adaptándolos a cada situación de aprendizaje. En palabras de Schmeck (1988a, p. 171) *las estrategias de aprendizaje más eficaces son aquellas que tienen el mayor impacto sobre nuestros procesos de pensamiento.*

Síntesis y conclusiones

1) Las estrategias de aprendizaje pueden considerarse una de las líneas de investigación más fructíferas a lo largo de los últimos años dentro del estudio del aprendizaje escolar y que aparece directamente vinculada al

ámbito cognitivo del mismo. No resulta extraño, por tanto, que tradicionalmente se hayan relacionado las investigaciones sobre estrategias con la perspectiva cognitiva en el estudio del aprendizaje escolar; ya que tal y como afirman Entwistle y Marton (1991), una de las aportaciones más relevantes de la psicología cognitiva al estudio del aprendizaje escolar ha sido la teoría del procesamiento de la información y el estudio de las estrategias de aprendizaje.

- 2) Las ideas expuestas en este capítulo muestran las numerosas aportaciones que en esta última década se han producido en torno a este tema; pero, al mismo tiempo, reflejan la enorme complejidad que encierra este constructo junto con las diversas lagunas y dudas existentes que todavía la investigación psicológica y educativa no ha conseguido resolver del todo. Y es que el término estrategias de aprendizaje nos introduce de lleno en los mecanismos cognitivos y metacognitivos que el estudiante pone en funcionamiento a la hora de aprender, lo cual, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, supone considerar los mecanismos de pensamiento que intervienen en la actividad constructiva del alumno, es decir, lleva consigo implicar al sujeto en su totalidad.
- 3) En cualquier caso, en la amplia gama de definiciones que hemos dado sobre estrategias, se observa con cierta claridad que todas coinciden en el carácter deliberado, intencional y controlado que el estudiante ejerce sobre esas actividades o secuencias integradas de procedimientos dirigidos a facilitar su aprendizaje. De este modo, parece que no es suficiente con disponer de las estrategias de aprendizaje adecuadas; es necesario también saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas, controlar su mayor o menor eficacia, así como modificarlas en función de las demandas de la tarea. Por tanto, el conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son

necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas; pero, además, es preciso que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de esa tarea. Symons, Snyder, Cariglia-Bull y Pressley (1989, p. 8) expresan con bastante nitidez estas ideas al afirmar lo siguiente: *un pensador competente analiza la situación de la tarea para determinar las estrategias que serían apropiadas. A continuación, se va formando un plan para ejecutar las estrategias y para controlar el progreso durante la ejecución. En el caso de dificultades, las estrategias ineficaces son abandonadas en favor de otras más adecuadas. Estos procesos son apoyados por creencias motivacionales apropiadas y por una tendencia general a pensar estratégicamente.* Como puede observarse, estas palabras reflejan con claridad la interrelación que existe entre las tres grandes categorías de estrategias que hemos diferenciado; las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos.

- 4) Si hemos insistido en varias ocasiones en la amplia variedad de definiciones y de sistemas de clasificación de las estrategias de aprendizaje; esta diversidad, traducida en muchos casos en evidentes discrepancias, es todavía más palpable cuando nos adentramos en toda la problemática referida a la enseñanza de estrategias. Como ya hemos abordado con cierta amplitud esta polémica, nos parece importante destacar, a modo de reflexión final, que la enseñanza de estrategias debería ser concebida en un marco más amplio de "enseñar a pensar" o, en palabras de Nisbet (1991), de "enseñar a reflexionar". Como afirma Beltrán (1993c), el aprendizaje no es sólo adquisición de conocimientos; es, sobre todo, adquisición y mejora de las estrategias y maneras de

pensar; por eso, aprender es pensar y, por tanto, enseñar es ayudar a pensar.

3.3. LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA POSIBLE INTEGRACIÓN DE LOS COMPONENTES MOTIVACIONALES Y ESTRATÉGICOS

Introducción

La mayor parte de los autores coinciden en señalar que las propuestas más importantes derivadas de las aportaciones teóricas sobre el aprendizaje escolar pueden agruparse en dos grandes líneas de investigación. Estas dos perspectivas, que también están en el origen de diferentes instrumentos de evaluación sobre los procesos de aprendizaje y estudio, son las siguientes (Entwistle y Waterston, 1988):

- a) El procesamiento de la información; posición derivada de la psicología cognitiva y con instrumentos de evaluación como el *L.A.S.S.I. (Learning and Study Strategies Inventory)* elaborado por Weinstein, Schulte y Palmer (1987). Dentro de esta perspectiva el término más común es el de "estrategias de aprendizaje", y responde más a una tradición cuantitativa (Hernández Pina, 1993).
- b) Los enfoques o aproximaciones al aprendizaje del estudiante; posición derivada de *análisis cualitativos de los informes de los estudiantes de su propio proceso de estudio* (Entwistle y Waterston, 1988, p. 258), con instrumentos de evaluación como el *A.S.I. (Approaches to Study Inventory)* (Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979; Entwistle y Ramsden, 1983) y el *S.P.Q. (Study Process Questionnaire)* (Biggs, 1987a, 1987b). Dentro de esta perspectiva

el término más común es el de "enfoques o aproximaciones al aprendizaje" (*approach to learning*), y responde más a una tradición cualitativa (Hernández Pina, 1993).

Aunque las dos líneas de investigación muestran interés en desarrollar instrumentos de medida de las estrategias y estilos de aprendizaje e intentan verificar las relaciones con el rendimiento académico, ambas parecen ignorarse mutuamente (Cano y Justicia, 1993). Esto último puede comprobarse con facilidad revisando las publicaciones existentes en revistas especializadas a lo largo de los últimos años, y en las que difícilmente se encuentran referencias mutuas entre ambas líneas de investigación; lo cual no deja de ser sorprendente y, a la vez, preocupante para el avance y desarrollo de la investigación psicológica y educativa sobre el aprendizaje escolar.

A lo largo de los capítulos precedentes hemos manifestado en varias ocasiones la necesidad de integrar los componentes motivacionales y cognitivos si queremos lograr una comprensión adecuada del proceso de aprendizaje. También es verdad que si desde una perspectiva investigadora pudiesen en algún momento estar un tanto distanciados y, a veces, confrontados lo cognitivo y motivacional; desde el punto de vista de lo que significa aprender y de lo que sabemos en la actualidad sobre el aprendizaje, resulta difícil admitir la idea de que constituyen ámbitos completamente separados y sin conexión entre sí. Recordemos la diferencia que establecían Maher y Pintrich (1991) entre "meta" y "estrategia" en términos del "porqué" y el "cómo" de la conducta de logro, destacando su carácter complementario y entrelazado.

Como confirmación de estos hechos, además de lo expuesto hasta el momento, nos interesa destacar una serie de investigaciones que se vienen

desarrollando desde hace algunos años sobre los distintos enfoques o aproximaciones al aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes. Con independencia de la perspectiva teórica y metodológica adoptada, la preocupación de los autores que siguen esta línea de investigación se centra en averiguar cómo los estudiantes abordan una determinada tarea de aprendizaje (sus intenciones e intereses, grado de implicación, recursos cognitivos que ponen en marcha, y resultados que obtienen), o lo que es lo mismo, intentar conocer su manera de aprender.

3.3.1. Concepto de "enfoques de aprendizaje" (*approaches to learning*)

Todos coinciden en considerar a Ference Marton y colaboradores (Marton y Säljö, 1976a, 1976b) como los auténticos pioneros de las investigaciones en este campo (Hernández Pina, 1993; Porto Rioboo, 1994a, 1994b, 1994c). En concreto, Marton y Säljö (1976a, 1976b), desde una perspectiva cualitativa de la investigación sobre el aprendizaje, se interesaron por la forma en que los estudiantes abordaban la tarea de leer un texto. En las instrucciones se les explicaba a los sujetos que leyeran el texto y que se prepararan para responder posteriormente a unas preguntas sobre el mismo. Después de plantearles las preguntas, inicialmente muy generales y con posterioridad más específicas, se les preguntaba sobre la forma que habían seguido para enfrentarse a la tarea. Los autores observaron diferencias a nivel comprensivo como consecuencia de los procesos utilizados para enfrentarse a la tarea y también como consecuencia de los motivos e intenciones del estudiante ante la misma. Estas diferencias se agruparon en dos categorías, que traducían distintos niveles de profundidad, implicación y comprensión de

lo aprendido; por un lado, un nivel de procesamiento superficial y, por otro, un nivel de procesamiento profundo.

En concreto, aquellos estudiantes con un nivel profundo de procesamiento comenzaban con la intención de comprender el significado del artículo, cuestionar los argumentos del autor y relacionarlos con conocimientos previos y experiencias personales, e intentaron determinar el grado en que las conclusiones del autor parecían estar justificadas por los datos presentados. Sin embargo, otros estudiantes llevaron a cabo un nivel de procesamiento superficial, en los que su intención era memorizar aquellas partes del artículo que consideraban más relevantes con respecto al tipo de preguntas que ellos anticipaban que iban a realizarles. Su centro de atención se limitaba a hechos específicos o fragmentos de información aislados que aprendieron de memoria y, además, estos estudiantes, mostraban altos niveles de ansiedad ante la situación experimental.

Como iremos viendo en este capítulo, los dos niveles de procesamiento descritos por Marton y colaboradores tienen una cierta correspondencia con dos de los enfoques de aprendizaje que suelen diferenciar la mayor parte de los autores que trabajan en este campo. En concreto, Biggs (1993) señala que esta similitud coincide en los siguientes aspectos:

- 1) La dinámica de cada uno de los niveles de procesamiento que diferenciaban Marton y colaboradores se basó en las estrategias: (a) de codificación para el significado, y (b) de repetición para reproducción exacta. Estas estrategias se corresponden, como veremos a lo largo de este capítulo, con los componentes estratégicos de los dos enfoques de

aprendizaje diferenciados inicialmente; el enfoque profundo y el enfoque superficial respectivamente.

- 2) Cada una de las estrategias estaba precedida o asociada a un componente motivacional o intencional. Aquí aparece reflejado otro de los componentes esenciales, junto con el estratégico, de los enfoques de aprendizaje; el componente motivacional.
- 3) La combinación motivo-estrategia ha sido interpretada dentro de un contexto académico. En este caso se destaca la gran importancia que desempeñan tanto las percepciones e interpretaciones que el estudiante realiza del contexto de aprendizaje en general, como de sus motivos, intenciones, recursos cognitivos disponibles, dificultad de la tarea, valor concedido a la misma, etc., en particular. Como iremos viendo en las páginas siguientes, la mayor parte de estos factores forman parte del constructo "enfoques de aprendizaje".

De manera más o menos explícita, los dos niveles de procesamiento que describen Marton y colaboradores están asociados con diferentes intenciones y procesos que los estudiantes desplegaban al enfrentarse a la tarea de aprendizaje y que conducían a diferentes resultados en la calidad de lo aprendido. Por consiguiente, la calidad del aprendizaje de los estudiantes va a depender del enfoque de aprendizaje que adoptan a la hora de enfrentarse al mismo; y este enfoque depende, a su vez, de las experiencias previas y del modo como interpreta el alumno los requisitos del contexto de aprendizaje (Hernández Pina, 1993). De este modo, las percepciones o ideas que los estudiantes se formen de lo que el contexto les exige y les ofrece, junto con sus características personales, van a determinar su modo de abordar las tareas y, en consecuencia, su enfoque de aprendizaje.